

Entrelacer la Mémoire du Présent

Stéphanie Harel

Mémoire

Présenté

au

Département D'Éducation des Arts

Comme exigence partielle au grade
Maîtrise ès Arts (Éducation des Arts)

Université Concordia

Montréal, Québec, Canada

Décembre 2014

©Stéphanie Harel, 2014

CONCORDIA UNIVERSITY
School of Graduate Studies

This is to certify that the thesis prepared

By: _____

Entitled: _____

and submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of

complies with the regulations of the University and meets the accepted standards with respect to originality and quality.

Signed by the final examining committee:

_____ Chair

_____ Examiner

_____ Examiner

_____ Supervisor

Approved by _____
Chair of Department or Graduate Program Director

Dean of Faculty

Date _____

RÉSUMÉ

Le projet créé pour ce mémoire est sous l'égide de la recherche-crédation. Il explore de manière participative la création d'une courtepointe collective ou les participantes sont appelées à produire des œuvres sous le thème Mémoire de Femmes. Entrelaçant le passé et le présent, cette recherche cherche à comprendre comment cette expérience pourrait contribuer à la consolidation des relations, du partage des histoires personnelles et du transfert du savoir. Elle observe également les acquisitions des participantes lors du projet ainsi que sa contribution à mon rôle d'éducateur en art. C'est à travers le cadre conceptuel du féminisme et de l'art communautaire que nous avons pu observer les différents éléments de ce parcours créatif. La méthodologie du projet réunissant la recherche-crédation, l'art participatif et l'histoire orale nous offre une perspective aux conjonctures relationnelles multiples, une esthétique relationnelle, telle qu'elle a été décrite par Bourriaud (2002). C'est à travers cette esthétique relationnelle que se tisseront les liens, que s'entrelacera l'histoire vécue par ces femmes, la création, mes réflexions sur mon propre rôle mais également des perspectives d'éducation des arts hors des établissements, dans une œuvre visuelle métaphorique: la courtepointe.

REMERCIEMENTS

Un grand merci à mes participantes, Ghislaine, Mireille, Jacqueline, Danielle et Jocelyne, qui m'ont offert une expérience inoubliable. Participantes qui m'ont toujours encouragée dans ma quête de création, qui sans le savoir m'ont inculquée le goût d'apprendre, de créer et de poursuivre une exploration et une réflexion sur notre héritage culturel et social. Ces femmes sont tout simplement extraordinaires dans leur parcours éducatif hors-norme, un parcours qui perdure encore. Elles ont une soif inimaginable de connaissances et cherchent toujours à s'ouvrir un peu plus sur de nouveaux horizons, à travers le temps et les époques. Leurs remises en question et leurs réflexions sur le monde m'ont fait comprendre très jeune l'importance de ne pas tout accepter comme vérité, et ce dans n'importe quel domaine. Elles sont la cause de ce projet et la raison de mon parcours créatif. Elles entrelacent ma mémoire et mon futur, ancrées dans mon identité profonde. J'espère n'avoir pu qu'un instant, me tisser également dans leur parcours créatif et philosophique.

Un merci également à mes amis qui m'ont encouragée et aidée lors de ce projet de longue haleine. Merci à Naya de m'avoir aidée et rassurée dans la fabrication physique du projet, mais également de m'avoir accueillie de si nombreuses fois pour entendre mes incertitudes et mes états d'âme un verre de vin à la main. À Laurence, Carole, Megan, Sandra, Evelyne, Sophie et Myriam. À ma petite sœur et mes demi-sœurs, qui n'ont jamais douté de moi et qui ont toujours su me donner l'oreille dont j'avais besoin. À mon père André, à Brigitte ainsi que Ramzi, qui m'ont supportée et écoutée, malgré des études interminables!

Un énorme merci à ma superviseure, Kathleen Vaughan. Superviseure qui m'a amené à des réflexions toujours plus denses et profondes, remettant en question constructivement mes choix et m'amenant à de nouvelles pistes plus enrichissantes les unes que les autres. En encourageant de manière constructive et réflexive, elle m'a amené à me surpasser et à sublimer mes idées. Un grand merci également à David Pariser et Lorrie Blair, les membres du comité, qui m'ont également fait cheminer dans la manière d'aborder le sujet.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	VI
1. INTRODUCTION.....	1
2. DISCUSSION.....	3
3. CADRE CONCEPTUEL.....	8
4. REVUE LITTÉRAIRE.....	10
4.1 COURTEPOINTE ET FEMME.....	10
5. MÉTHODOLOGIE.....	20
5.2. ART PARTICIPATIF.....	21
5.3 HISTOIRE ORALE.....	25
6. QUESTIONNEMENT ÉTHIQUE ET PROCÉDURES.....	28
7. PROCÉDURES.....	30
7.1. COLLECTES DE DONNÉES.....	30
7.2. ANALYSE DES DONNÉES.....	33
8. LE PROJET.....	37
8.1. PARTAGE DES HISTOIRES PERSONNELLES.....	40
8.1.1.ÉDUCATION DES ARTS.....	41
8.1.2. HISTOIRE FAMILIALE ET FÉMININE.....	47
8.2. CONSOLIDATION DES RELATIONS.....	50
8.2.1. PARTAGE DES ÉMOTIONS.....	50
8.3. TRANSFERT DU SAVOIR.....	53
8.3.1. LE TRANSFERT INTERGÉNÉRATIONNEL SELON LES PARTICIPANTES.....	53
8.3.2. TRANSFERT DU SAVOIR TECHNIQUE ET THÉORIQUE.....	55
8.3.3. BASCULEMENT DES RÔLES.....	58
8.4. ACQUISITION À TRAVERS LE PROCESSUS CRÉATIF DE LA COURTEPOINTE.....	61
8.4.1. ACQUISITION TECHNIQUE ET EXPÉRIMENTATION.....	61
8.4.2. ACQUISITION PSYCHOLOGIQUE.....	63
9. ŒUVRES.....	66
10. RELATION ENTRE LES ŒUVRES ET LE PROJET.....	82
10.1 LA COURTEPOINTE.....	83
11. COMPRÉHENSION DE MOI-MÊME EN TANT QU'ÉDUCATEUR EN ART.....	87
12. CONTRIBUTIONS À MES PLANS FUTURS.....	90
13. CONCLUSION.....	92
14. BIBLIOGRAPHIE.....	94
15. APPENDIX : CONSENT FORMS.....	99

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : <i>Intérieur du chalet de Ghislaine</i> . Photo par Stéphanie Harel.....	3
Figure 2 : <i>Détails du mur du salon</i> . Photo par Stéphanie Harel.....	3
Figure 3 : <i>Détails de la cage d'escalier du chalet</i> . Photo par Stéphanie Harel.....	4
Figure 4 : <i>Détails d'une sculpture faite par Danielle</i> . Photo par Stéphanie Harel.....	4
Figure 5 : <i>Paysage vu du chalet de Ghislaine</i> . Photo par Stéphanie Harel.....	5
Figure 6 : <i>Ghislaine tricotant dans son fauteuil</i> . Photo par Stéphanie Harel.....	5
Figure 7 : Faith Ringgold(1980). <i>Echoes of Harlem</i> . Retrouvé sur : http://www.faithringgold.com/ringgold/d33.htm	11
Figure 8 : Joyce Wieland(1978). <i>Barren Ground Caribou</i> . Retrouvé sur : http://ccca.concordia.ca/artists/work_detail.html?languagePref=fr&mkey=25710&title=Barren+Ground+Caribou&artist=Joyce+Wieland&link_id=276	12
Figure 9 : Diana Harrisson(2010). <i>Box 1 and box 2</i> . Retrouvé sur http://transitionandinfluence.com/gallery/dianaharrisson.html#DH1	13
Figure 10 : Suendrini(2013). <i>County Rd. 12, Prince Edward County</i> . Retrouvé sur http://suendrini.com/body-of-work-3/	13
Figure 11: <i>Arpilleras Chilienne</i> (date inconnue). Retrouvé sur http://www.royalalbertamuseum.ca/virtualexhibit/arpillera/art.cfm	15
Figure 12 : <i>Vue sur les Îlets d'Amours</i> . Photo par Stéphanie Harel.....	37
Figure 13 : <i>Ghislaine lisant un livre sur les courtepintes</i> . Photo par Stéphanie Harel.....	50
Figure 14 : <i>Début de ma première œuvre</i> . Photo par Stéphanie Harel.....	55
Figure 15 : <i>Début de l'assemblage de la courtepointe</i> . Photo par Stéphanie Harel.....	58
Figure 16 : <i>Naya confectionnant la courtepointe</i> . Photo par Stéphanie Harel.....	59
Figure 17 : <i>Ghislaine travaillant sur une œuvre</i> . Photo par Stéphanie Harel.....	61
Figure 18 : <i>Danielle travaillant sur une œuvre</i> . Photo par Stéphanie Harel.....	66
Figure 19 : <i>Œuvre de Ghislaine(1)</i> . Photo par Stéphanie Harel.....	67
Figure 20 : <i>Œuvre de Ghislaine(2)</i> . Photo par Stéphanie Harel.....	67

Figure 21 : <i>Œuvre de Ghislaine(3)</i> . Photo par Stéphanie Harel.....	67
Figure 22 : <i>Œuvre de Ghislaine(4)</i> . Photo par Stéphanie Harel.....	68
Figure 23 : <i>Œuvre de Ghislaine(5)</i> . Photo par Stéphanie Harel.....	68
Figure 24 : <i>Œuvre de Mireille(1)</i> . Photo par Stéphanie Harel.....	70
Figure 25 : <i>Œuvre de Mireille(2)</i> . Photo par Stéphanie Harel.....	70
Figure 26 : <i>Œuvre de Mireille(3)</i> . Photo par Stéphanie Harel.....	70
Figure 27 : <i>Œuvre de Mireille(4)</i> . Photo par Stéphanie Harel.....	71
Figure 28 : <i>Œuvre de Mireille(5)</i> . Photo par Stéphanie Harel.....	71
Figure 29 : <i>Œuvre de Jacqueline(1)</i> . Photo par Stéphanie Harel.....	73
Figure 30 : <i>Œuvre de Jacqueline(2)</i> . Photo par Stéphanie Harel.....	73
Figure 31 : <i>Œuvre de Jacqueline(3)</i> . Photo par Stéphanie Harel.....	73
Figure 32 : <i>Œuvre de Jacqueline(4)</i> . Photo par Stéphanie Harel.....	74
Figure 33 : <i>Œuvre de Jacqueline(5)</i> . Photo par Stéphanie Harel.....	74
Figure 34 : <i>Œuvre de Jocelyne(1)</i> . Photo par Stéphanie Harel.....	76
Figure 35 : <i>Œuvre de Jocelyne(2)</i> . Photo par Stéphanie Harel.....	76
Figure 36 : <i>Œuvre de Danielle(1)</i> . Photo par Stéphanie Harel.....	77
Figure 37 : <i>Œuvre de Danielle(2)</i> . Photo par Stéphanie Harel.....	77
Figure 38 : <i>Œuvre de Stéphanie(1)</i> . Photo par Stéphanie Harel.....	78
Figure 39 : <i>Œuvre de Stéphanie(2)</i> . Photo par Stéphanie Harel.....	79
Figure 40 : <i>Œuvre de Stéphanie(3)</i> . Photo par Stéphanie Harel.....	79
Figure 41 : <i>Œuvre de Stéphanie(4)</i> . Photo par Stéphanie Harel.....	79
Figure 42 : <i>Œuvre de Stéphanie(5)</i> . Photo par Stéphanie Harel.....	80
Figure 43 : <i>Maquette de la Courtepointe</i> . Photo par Stéphanie Harel.....	84
Figure 44 : <i>Stéphanie en train de broder</i> . Photo par Carole Kaddis.....	85
Figure 45 : <i>Courtepointe Finale</i> . Photo par Claude Chauvin.....	86

1. INTRODUCTION

Dans le cadre de mon mémoire pour le programme d'éducation des arts à l'Université Concordia, j'ai entrepris une recherche ayant pour sujet la création d'une courtépointe participative. Nous avons cherché à comprendre si, tout d'abord, les participants et moi-même aurons appris quelque chose lors de la création de la courtépointe et si tel est le cas, comment cet apprentissage se fera. De plus, comme nous le verrons dans notre revue littéraire, nous avons cherché à comprendre si à travers la création de l'œuvre, nous apprendrons autre chose que les qualités techniques et matérielles que la création de l'œuvre exige. En d'autres mots, y aura-t-il apprentissage avec l'œuvre, en dehors de l'œuvre et à travers l'œuvre? Nous avons formulé ces propos en trois questions, lesquelles étant :

- Comment l'expérience participative d'un projet de courtépointe pourrait contribuer à la consolidation des relations, du partage des histoires personnelles et du transfert du savoir?
- Qu'est ce que le participant et moi-même aurons acquis à travers le processus créatif d'une courtépointe participative ayant pour thème 'mémoire de femme'?
- Comment ce projet modifiera ma compréhension de moi-même en tant qu'éducateur en art et comment ce projet pourrait contribuer à mes plans futurs.

Cette recherche se situe à mi-chemin entre la recherche qualitative, la recherche à travers l'art mais aborde également le sujet de l'art participatifs. Nous la qualifierons toutefois de recherche-crédation pour des besoins pratiques. Pour la collecte des données, nous utiliserons plusieurs méthodes, à savoir l'enregistrement audio des séances de créations durant lesquelles je dirigerai légèrement les conversations avec différents thèmes que nous expliquerons dans la section procédure, la tenue de deux journaux(un pour les participants et un pour moi-même) afin de prendre des notes du début du processus jusqu'à la fin, la prise de photos des séances, mais également de l'environnement ambiant

ainsi que la création et l'interprétation de notre œuvre physique, à savoir la courtepointe. Cet amalgame de données nous permettra, selon une méthodologie précise, d'offrir une réponse à nos questions et peut-être même nous guider vers d'autres interrogations.

Les conclusions pourraient être intéressantes pour l'enseignement des arts dans un profil plus communautaire par exemple, puisque cette œuvre participative, si elle s'avère être éducative, pourrait devenir un outil utile non seulement pour l'apprentissage de l'art, mais aussi le renforcement de la communauté et le tissage de liens entre des individus qui viennent de communautés différentes, comme le suggère l'étude de Madyaningrun et Sonn (2011). Si tel est le cas, il serait intéressant de poursuivre des recherches allant dans une direction similaire, mais en utilisant la courtepointe participative dans un milieu scolaire ou des institutions culturelles comme un musée, en analysant l'expérience vécue de ces participants sur une échelle beaucoup plus large et avec une communauté plus grande et éparse que le milieu familial, à savoir un quartier précis d'une ville par exemple ou encore une partie des écoles d'une commission scolaire.

2. DISCUSSION



Figure 1 Intérieur du chalet. Le salon est la pièce principale où nous nous réunissons, pour discuter.



Figure 2 Détail du mur du salon. Plusieurs œuvres de différentes personnes y sont accrochées, s'accumulant avec les années

Lors de ma jeunesse, à la fin de chaque année scolaire, j'étais déposée au chalet de ma grand-mère, Ghislaine, pour y passer mes vacances estivales. L'endroit tout à fait charmant se situe à Trois-Pistoles dans la région du Bas-Saint-Laurent. Les pieds du chalet se prélassent toute l'année sur le rebord d'une grève que la marée inonde à

chaque marée haute. C'est à cet endroit précis que ma propre éducation des arts commença, inculquée par ma grand-mère et ses sœurs, toutes des âmes artistiques nées dans un Québec où l'art n'était pas perçu comme une profession, mais comme un passe-temps, selon les dires de ces dames (Ferland, Messier, Pelletier, conversation personnelle, 20 Octobre, 2013). En effet, j'y ai appris avec elles à récolter de la

glaise lors de la marée basse et d'en faire des sculptures. J'y ai également fait mes premières études de paysage en leur compagnie et celles-ci m'ont incitée à donner mes opinions lors de leurs discussions enflammées sur l'histoire et leur passé. Ce qu'elles ne savaient pas toutefois c'est qu'en me donnant la chance de lever ma voix lors de leurs discussions, elles contribuèrent à considérer mes propres opinions comme faisant partie de l'Histoire et de leur histoire. Mes études en arts déjà bien avancées et avec un mémoire à commencer, c'est naturellement en pensant à cet endroit et à ces femmes que l'idée de créer une œuvre participative avec ma grand-mère m'est venue. En effet, si elle fut une des très grandes causes de mon cheminement à travers les arts et l'éducation des arts, il

était naturel pour moi de vouloir lui donner en retour le savoir que l'on m'avait transmis lors de mes études. Ainsi mon intérêt pour le transfert du savoir et le désir de créer une œuvre avec elle, de rassembler nos époques et nos connaissances pour donner naissance à une œuvre qui de manière naturelle racontera et tressera deux histoires de femmes touchées par les arts, au savoir entremêlé et indissociable. Ce savoir, cette passion, ce transfert de connaissance sont pour moi la source de l'éducation, mais aussi de l'innovation. Le regard sur l'histoire du passé et le transfert des connaissances de génération en génération fait parti du milieu de l'éducation d'une manière si subtile qu'on le tient pratiquement pour acquis. Pourtant,

il est important de se rappeler l'importance de ce retour sur l'histoire, non pas à travers les livres, mais aussi à travers l'histoire personnelle des individus qui ont vécu et créé



Figure 4 détails d'une sculpture faite par ma mère, Danielle, qui orne le manteau du foyer.



Figure 3 détails de la cage d'escalier du chalet, peuplée d'œuvres de Ghislaine.

cette histoire. Notre histoire personnelle est fortement connectée à l'histoire des autres et à l'Histoire, à la manière d'une toile d'araignée qui aurait des liens influençant tout un chacun. L'histoire de ma grand-mère a directement orienté mon histoire, à travers ce projet j'affecterai peut-être son histoire et comme éducatrice en art j'influencerai peut-être l'histoire d'un autre, etc. Et c'est un peu ce que je souhaite démontrer lors de ce projet, c'est le pouvoir de l'éducation de changer et influencer le pouvoir d'un autre basé sur sa propre histoire et vice versa. C'est aussi un peu ma vision d'une œuvre participative et d'une éducation des

arts collective et communautaire, le pouvoir de bâtir quelque chose dans un futur proche grâce à nos expériences passées rassemblées en un projet. À travers ce projet donc, j'espère comprendre et savoir quels seront les effets d'une telle œuvre participative, à la

fois intime, mais universelle. Sans généraliser les réponses, j'espère toutefois contribuer au milieu de l'éducation des arts en misant sur l'importance de l'histoire orale des individus, sur l'échange et le transfert du savoir dans la création participative.

Le textile joue une partie importante dans ce projet et il est certainement important de comprendre pourquoi. Ce qui me vient à l'esprit tout d'abord est l'image de ma grand-mère cousant, assise dans son vieux fauteuil berçant



Figure 5 paysage vu du chalet de Ghislaine. On y aperçoit au loin l'église, église de Trois-Pistoles.

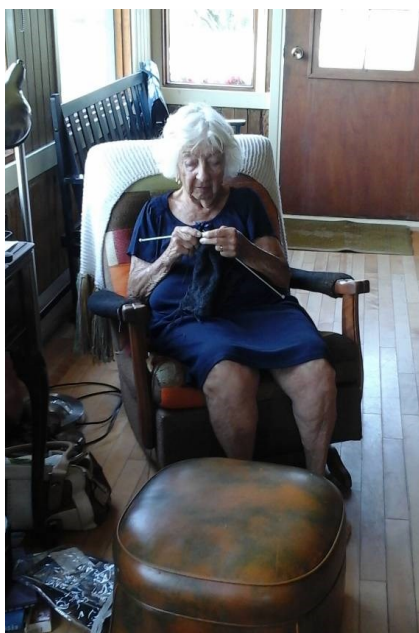


Figure 6 Ghislaine, dans son fauteuil, celui de toujours, qui tricote au bord des fenêtres bordant le chalet.

encadrant le chalet. Le tissu a fait partie de ma jeunesse à travers ma grand-mère. Des souvenirs de dizaines de retailles que ma sœur et moi utilisions et cousions, bien que très mal, afin de nous faire des costumes. D'innombrables couvertures toutes faites des mains de ma grand-mère, qui n'ont cessé de s'accumuler dans les entrailles du chalet jusqu'à ce que la chose en soit loufoque. Des coffres remplis à craquer de ces couvertures font partis du décor, et chaque nouveau visiteur ne peut que s'étonner du fait qu'au chalet, des rideaux aux taies d'oreiller, des abat-jours aux nappes, tout est fait par ma grand-mère. J'ai aussi souvenir de tous les costumes d'Halloween, que nous attendions impatiemment chaque année, avec lesquels nos jeux devenaient extraordinaires et théâtraux jusqu'à ce que les vêtements ne nous fassent plus. Ainsi le textile et les choses faites maison par ma grand-mère (et quelques fois mes grand-tantes) ont fait parti de ma jeunesse et de ma vie en général d'une manière autrefois si naturelle et si commune qu'un choc s'est produit lors de mon entrée à l'âge adulte. Ces choses si ordinaires à l'époque sont devenues extraordinaires lorsque j'en ai compris leurs valeurs émotives, mais aussi utilitaires, ainsi que le travail exigé pour produire de telles choses dans une époque où nous achetons tout.

Ainsi n'ai-je jamais pensé à m'acheter une paire de mitaines ou encore des pantoufles en laine. Ces objets si anodins sont devenus précieux en ces temps modernes, et chacun des artefacts produits par ma grand-mère a son histoire. Ses histoires, justement, tournent souvent autour de sa jeunesse, sur les premières fois où elle a appris à coudre avec ses sœurs pour habiller leurs poupées, ou encore de ses années passées chez Holt Renfrew à faire de superbes robes de soirées pour les dames de milieux aisés. Qu'elle se plaisait à essayer sur elle, bien entendu! Ainsi, il était presque inutile pour moi d'expliquer ceci dans mon projet tellement l'utilisation du textile était une évidence en soi. La courtepointe, au sens propre et au sens métaphorique, me semblait l'approche la mieux adaptée également: l'utilisation du textile et de l'histoire du textile comme point de départ, ainsi que les techniques de couture de base, et une assez grande liberté pour pouvoir utiliser plusieurs médiums, en plus de séparer l'œuvre en plusieurs petites œuvres qui apporteraient le côté collectif de ce projet. Ainsi la courtepointe était pour moi l'image la plus près de mon idée figurative de la mémoire collective.

Finalement, la courtepointe me permettait, selon le choix du textile, d'utiliser mon médium de prédilection, la peinture. Ainsi ce médium me permettrait de transmettre mon savoir acquis lors de mes études et le support, lui, me permettrait d'apprendre des participants. La peinture n'est pas l'unique médium qui fut utilisé dans ce projet. Les participants eurent le choix à travers des médiums plus classiques et communs (peinture, dessin) mais purent aussi coudre, faire du petit point, de la broderie ou utiliser du collage et des techniques mixtes. Le but de ceci étant évidemment de mettre mes connaissances à profit lors de l'utilisation de la peinture ou du dessin (puisque essentiellement toutes mes œuvres personnelles ont été réalisées avec ces matériaux), mais également d'apprendre des participants qui savaient par exemple, faire de la broderie ou du petit point. Le but fut de balancer le rôle de l'éducateur et celui de l'élève: en offrant la chance au participant de choisir les techniques qu'ils veulent utiliser je leur offre aussi le choix de sortir de leur zone de confort et moi de les guider ou encore le choix de m'enseigner quelque chose que je ne sais pas. Les rôles d'enseignant et d'élève purent donc être interchangés au gré des sessions mais aussi selon les choix des participants.

Je souhaitais réellement donner la chance aux participants d'être enseignant à leur tour puisque dans mes expériences et pratiques artistiques personnelles, j'ai constaté qu'en groupe, les gens ont tendance à se comparer, alors qu'en jouant le rôle de celui qui enseigne une technique, les élèves se sentent en position de pouvoir et ceci contribue à une certaine valorisation de la personne et de l'œuvre. De plus, des quelques fois où j'ai enseigné, lorsque les élèves amenaient d'autres élèves à découvrir quelque chose, un plus grand sentiment de solidarité et encore plus de savoir naissait des cours. Un peu comme ma grand-mère et ses sœurs à l'époque, en laissant d'autres voix s'entrelacer à la nôtre dans des cours, nous formons une histoire et un savoir collectif ancré dans le passé, le présent, le futur.

3. CADRE CONCEPTUEL

Notre recherche et nos questions sont intrinsèquement liées au féminisme et l'art communautaire et il est ici important d'en définir le cadre conceptuel. Ainsi, le féminisme pourra être décrit comme un mouvement qui fonde ses racines dans la lutte à l'oppression des femmes. Il est à la fois sociopolitique mais contribue également à produire de nouvelles connaissances. C'est la constitution des femmes en tant qu'objet de recherche, fondée sur leur reconnaissance historique, politique et épistémologique qui a représenté une étape essentielle dans la recherche féministe (Olivier & Tremblay, 2000). Elle exige la reconnaissance des rapports sociaux de sexe comme facteur de division et de hiérarchisation dans l'ensemble de la vie sociale. La recherche féministe, selon Olivier et Tremblay, est « résolument multidisciplinaire et cherche à intégrer une diversité de perspectives théoriques et méthodologiques » (§ 11). L'histoire du textile est définitivement ancrée dans cette optique féministe puisqu'affaire de femme (Maines, 1974, p. 2), elle fut à la fois changée par la révolution féministe et servie à fois à la cause féministe. L'auteur féministe bell hooks (2009) utilise ce cadre conceptuel dans ses écrits portant sur les courtepointes de sa grand-mère. Pour l'auteure, la courtepointe est une œuvre démocratique, chargée de l'histoire des femmes qui l'ont créé, qui reflète le désir de celles-ci d'apporter de la chaleur, mais également une certaine beauté dans les milieux plus pauvres et démunis. Elles étaient, et sont, une façon pour ces femmes d'être dans une certaine position de pouvoir en transcendant la hiérarchie sociale et l'éducation puisque la créativité est égalitaire et démocratique; elle fait fi de toutes les inégalités sociales puisqu'accessible à tous et à chacun.

Un autre cadre, aligné avec celui expliqué précédemment, est celui de l'art communautaire. Car ce projet est intrinsèquement lié avec le communautaire et le collectif : le transfert du savoir, des histoires et les rapprochements sociaux ne peuvent se faire seul. L'art peut être vu uniquement comme outils pour faire passer un message, mais dans ce cas, nous raterions le concept même d'art communautaire. Nous croyons comme Barndt (2008) que l'art peut-être utilisé comme moyen de confronter la relation entre le savoir et le pouvoir, de démocratiser et collectiviser la production de savoir et d'engager

les gens pleinement, comme individus et comme groupe, dans l'expression de leurs identités, à reprendre possession de leur histoire, dans l'articulation de leurs visions, dans l'approfondissement de leur réflexion et dans le développement de leur capacité à créer l'Histoire. Ainsi, amalgamés au féministe, les deux cadres conceptuels offrent une vision d'une éducation des arts engagée, diversifiée et démocratique qui trouve ses racines hors des institutions culturelles habituelles.

4. REVUE LITTÉRAIRE

Dans notre revue littéraire, nous observerons l'histoire des courtepointes à travers le quotidien des femmes mais également dans l'histoire de l'art, à travers une optique féministe. Partant du côté utilitaire de la courtepointe dans l'histoire des femmes, nous explorerons les œuvres d'artistes ayant utilisé celle-ci dans leurs œuvres, la dénaturant ainsi de sa nature pratique en l'élevant au rang d'œuvre d'art. Nous nous pencherons ensuite sur les courtepointes chiliennes, œuvres engagées socialement créées par des femmes solidaires.

4.1 COURTEPOINTE ET FEMME

Les courtepointes ont autrefois été affaire de femme, et ce depuis plus de 4000 ans avant J-C (Maines, 1974, p.2). Tantôt servant à faire passer des messages secrets sous le regard inconscient des hommes, tantôt servant à orner les lits de manières économiques, les retailles de tissus d'une année bien remplie y étant tous réunies (Maines, 1975, p.2). Lippard, dans son texte *up, down and across: a new frame for new quilts*, faisant partie du livre *The Artist and the Quilt* de Robinson, nous indique que: « A woman made utility quilts as fast as she could so her family wouldn't freeze, and she made them as beautiful as she could so her heart wouldn't break » (Robinson, 1983, p.32-33). Ce que les historiens d'art ont perçu comme un artisanat faisant partie de l'art du peuple à toutefois changé après la révolution féministe (Gouma-Peterson & Mathews, 1987, p.332). Ainsi, une génération de femmes artistes longtemps ignorées s'est vue reconnue pour ses talents, amenant avec elle une nouvelle conception de l'art, contestant ainsi cette dichotomie entre le 'vrai' art et l'artisanat. L'artisanat, majoritairement féminin, s'est confronté à l'élitisme artistique masculin, qui se complaisait à l'omettre. « Omission is one of the mechanisms by which fine arts reinforces the values and beliefs of the powerful and suppresses the experience of others » (Hammond, 1977, p. 34). La



Figure 7 Echoes of Harlem. Acrylique sur toile, tissu teint, peint et découpé. Faith Ringgold.

courtepointe, destinée à un usage utilitaire et décoratif principalement, s'est mise à transcender sa vocation pour devenir également œuvre d'art. Des artistes comme Patricia Mainardi, Faith Ringgold, Suzanne Lacy et plusieurs autres se sont intéressés de près à la courtepointe comme médium et non comme une fin en soi. Faith Ringgold, est une figure importante de la courtepointe moderne et se rattache, par la forme et par le fond, à notre projet. En effet, l'artiste, désormais âgée de 84 ans, utilise beaucoup la mémoire, la collectivité ainsi que l'histoire avec un grand H mais aussi l'histoire individuelle de

femmes qui ont marqué son existence comme sujet de prédilection. Ses courtepointes hautement narratives et ancrées dans un féminisme lyrique font aussi office de rébellion à l'art élitiste en mélangeant courtepointe et peinture, art du peuple et art d'élite. Figure importante de l'art féministe, elle a contribué à explorer à travers l'art sa propre histoire mais également celle des femmes afro-américaines, et ce sous l'égide d'un esthétisme narratif. Graulich et Witzling (1994) ont interviewé l'artiste qui stipule que: « (...) rather than being models and muses, women can be the speaking subject of their lives » (p. 5). Selon les deux auteurs: « all the narrators of Ringgold's quilts are African-American women who speak with authority in their own voices » (p. 4). Mainardi, pour sa part, a marqué le courant artistique féministe avec son article *Quilts: The Great American Art*, publié dans *The Feminist Art Journal* (1973). Dans cet essai republié de nombreuses fois, elle questionne le monde de l'art et son discours qui refusent de voir le potentiel symbolique et expressif de la courtepointe. Son texte explore également l'iconographie et le langage secret des courtepointes en les considérant comme une forme de beaux-arts et

non pas de simple artisanat.

Mainardi (1973) explique que:

«Needlework is the one art in which women controlled the education of their daughters, the production of the art, and were also the audience and critics, and it is so important to women's



Figure 8 Barren Ground Caribou, tissus assemblés, 1978. Joyce Wieland.

culture that a study of the various textile and needlework arts should occupy the same position in Women's Studies that African Art occupies in Black Studies-it is our cultural heritage. Because quilt making is so indisputably women's art, many of the issues women artists are attempting to clarify now-questions of feminine sensibility, of originality and tradition, of individuality vs. collectivity, of content and values in art-can be illuminated by a study of this art form (...) » (p.1). Selon Judith E. Stein (1984) une conservatrice, critique d'art et écrivaine ayant reçu plusieurs prix prestigieux, cet article fut important dans la mesure où il expose « the manipulated value judgments and false categories set up in critical writing on quilts » (p.46). Mainardi fut également une des seules, à son époque, à reconnaître que les designs amérindiens et africains différenciaient les courtpointes américaines de celle européennes. Joyce Wieland, une artiste canadienne décédée en 1998 à l'âge de 67 ans, a cherché dès le départ à se distancer des courants de l'époque et à trouver sa propre voix. « Her concerns were neither the landscape tradition which had for so long captured the Canadian imagination nor the dominant language of Abstract Expressionism which engaged a number of her contemporaries » (Zemans, 1998, p. 106). Wieland a questionné plutôt les hiérarchies traditionnelles et la séparation de l'art populaire et de l'art noble. Elle a utilisé et s'est intéressée aux matériaux du quotidien de la vie des femmes (voire domestique ou artisanal) afin de défier la domination de la peinture et des matériaux de l'art dit 'haut'. Pour son exposition de 1971, Wieland a engagé des femmes artisanes afin d'y créer des projets, et a ainsi rendu légitime la place de l'artisanat féminin dans les institutions culturelles, courtpointes comprises. En 1971, elle est la première femme vivante à qui la Galerie Nationale du Canada offre une exposition solo. L'apparente naïveté de ses œuvres, est imprégnée

d'idée féministe et d'héritage culturel féminin, d'un sens du collectif et du communautaire, d'identité, mais également une critique sévère de la hiérarchie dans l'art.



Figure 9 Box 1 and Box 2 . Soie, coton, couture, sérigraphie. 2010, Diana Harrison

De nouveaux artistes contemporains ont également utilisé la courtepointe comme canevas de leur création. On pense ici à Diana Harrison, artiste du Royaume-Uni, qui utilise la courtepointe traditionnelle comme base pour créer des œuvres ancrées dans l'abstraction. Diana Harrison (2010) nous indique dans son intention d'artiste vouloir dépasser l'utilitarisme et l'aspect décoratif de la courtepointe en créant des pièces qui se concentrant sur l'aspect tactile et visuel des tissus, dénaturant ainsi la tradition qu'on associe à la courtepointe. Ses œuvres ne sont ni narratives ou figuratives; elles révèlent plutôt une subtilité visuelle ancrée dans l'exploration de la matière et de la technique, puisant son inspiration dans l'art conceptuel et abstrait.

L'artiste Suendrini (2014) est dans un tout autre concept. Reprenant en un certain sens le côté utilitaire de la courtepointe, ses œuvres sont créées avec des retailles de tissus, des échantillons de tissus discontinués que les compagnies de textile sont prêtes à jeter. Ses œuvres, autant dans le concept que dans le processus créatif, font écho au concept d'écologie et de développement durable. L'artiste assemble les morceaux de tissus pour en créer des paysages colorés, presque enchanteurs, forçant le spectateur à faire le lien entre son processus créatif et la beauté de ses paysages, préservé de pollution. L'artiste originaire de l'Île-du-Prince-Édouard nous offre une vision teintée d'écologisme reprenant les traditions léguées par Wieland, du paysage canadien.



Figure 10 County Rd.12, Prince Edward County. Tissus réclamés et réutilisés. Suendrini.

Ces nouveaux artistes contemporains ne sont que des exemples, parmi des centaines d'autres. Ils nous montrent par contre la courtepointe comme médium, non plus

associé directement à la cause féministe. On y retrouve un rapport à la matière, au processus artistique plutôt qu'à ce que la courtepointe évoque traditionnellement dans l'histoire des femmes.

La courtepointe est également vue comme métaphore selon Lippard (1983) qui affirme que celle-ci est devenue la première métaphore visuelle de la vie et la culture des femmes. Ainsi l'auteure nous indique que: « In properly prim grids or in rebelliously 'crazy' fields, [the quilt] incorporates Spider Woman's web, political networking, and the collage aesthetic » (p.32). La courtepointe s'apparente à un journal intime qui reflète l'uniformité et la disjonction, la diversité à travers la monotonie de la routine des femmes. Il est facile de se l'imaginer puisqu'elle a une histoire si riche, si unique, aux vocations multiples. La courtepointe raconte une histoire, sans être narrative nécessairement. Pour ma part, cette métaphore visuelle était parfaitement adaptée à mon projet. La longue et intense histoire de la courtepointe se reflétait à travers ma participante principale, ma grand-mère. Chaque carré est pour moi comme une fenêtre, un tableau sur un univers et une mémoire bien précise. Ainsi, chaque carré fait par les participants, assemblé ensemble, crée une mémoire collective, mais aussi un collage d'un héritage culturel riche sur le thème Mémoire de Femmes. La courtepointe s'imposait à moi tout comme le choix du thème et de ma participante principale. Ils étaient indissociables.

Les historiens ont découvert la courtepointe comme mémoire du passé à travers leurs recherches. En effet, comment connaître l'histoire des femmes de certaines époques sans aucun écrit laissé à leur égard? À travers les artéfacts qu'elles ont laissés, tout simplement. La courtepointe devient donc un élément de la culture matériel. Nous pouvons prendre par exemple, la courtepointe de Charlotte Hawkins (Chase & Worthen, 2004), une étude de cas sur une courtepointe, révélant ainsi non seulement l'histoire de Charlotte Hawkins mais aussi son lien à l'histoire avec un grand H, aux coutumes et traditions de l'époque, à la manière de faire des courtepointes, aussi atypiques soient-elles. La courtepointe de Hawkins, qui la commença en 1848 à l'âge de 19 ans, représente une petite communauté rurale du New Hampshire. La jeune fille y a inscrit des phrases, y relate des événements de sa communauté, des textes religieux ou encore la mort de gens

l'ayant entourée ainsi que des citations. Certains carrés de la courtepointe sont signés de la main de quelqu'un d'autre. Il s'agit, selon les deux auteurs, d'une courtepointe album, qui jumelée à d'autres documents de l'époque, permet de retracer la vie de la jeune Charlotte et de sa communauté.



Figure 11 Arpillera Chilienne.

Les courtepointes Chiliennes, les *arpilleras*, sont aussi la mémoire des femmes. Femmes qui se souviennent de leurs fils, de leurs époux et de leurs proches s'étant fait arrêter pour ensuite disparaître. Elles aident à maintenir une résistance contre la junte fasciste (Lippard, 1983, p. 39). Ces femmes, souvent dans des conditions d'extrême pauvreté, utilisent toutes les retailles qu'elles peuvent trouver dans les déchets des manufactures afin de créer des courtepointes politiques et sociales dénonciatrices. Certains ateliers ont été mis en place pour aider les femmes des bidonvilles à améliorer leur condition. Adams (2002), dans sa recherche, nous décrit ces ateliers et explique que dans ceux-ci les femmes sont formées pour créer des *arpilleras*, qui seront ensuite vendues clandestinement à des étrangers d'Europe ou d'Amérique. Ainsi, non seulement ces femmes réussissent à amasser un peu d'argent, mais elles font également passer un message politique fortement réprimé par les gouvernements en place à travers les frontières, exposant ainsi leur situation politique et sociale bien peu médiatisée aux yeux du monde. Elles contribuent à gagner le soutien de la communauté internationale par une forme d'art traditionnelle au message percutant. De plus, ces ateliers de créations offrent aux femmes un moyen de socialiser et de discuter de leur situation, en plus de former une collectivité solide et solidaire.

Avec la revue littéraire ci-dessus, nous pouvons donc conclure que la courtepointe évolue avec les femmes qui la créent; tantôt utilitaire et secrètement codée, tantôt féministe et révolutionnaire, tantôt aux caractères sociaux et politiques. La courtepointe revêt tout autant de rôle dans la vie des femmes que de carré qu'elle

contient: elle peut être une histoire infiniment longue et parfois inachevée, qui nécessite qu'une autre génération reprenne le travail et apprenne de l'héritage culturel légué.

5. MÉTHODOLOGIE

Dans notre section méthodologie, nous observerons la recherche-création, l'art participatif et l'histoire orale. La recherche-création étant la ligne directrice de notre recherche, nous en définirons les termes à l'aide d'une littérature qui supporte ses fondations. Deuxièmement, nous nous immergerons dans l'art participatif à l'aide de chercheurs ayant réalisé des projets sous cette optique et en retirerons les éléments découverts par ceux-ci. Finalement, comme un bon nombre de conversations légèrement dirigées ont eu lieu dans notre projet, il est important d'inclure la notion d'histoire orale dans notre recherche, puisque fondamentale à nos découvertes.

5.1. RECHERCHE-CRÉATION

La recherche-création étant notre ligne directrice pour le projet, il est important d'en définir les termes et spécificités pour bien la comprendre et saisir pourquoi nous avons utilisé plusieurs sortes de données pour notre recherche. Les projets de recherche-création intègrent habituellement un processus créatif, une composante esthétique expérimentale ou un projet artistique dans l'étude en question. Les sujets des études abordés ne peuvent être résolus sans l'engagement d'un processus créatif (Chapman & Sawchuk, 2012, p.6). Selon Sullivan (2006), ces recherches sont créatives et critiques, comportent des formes complexes d'imaginations et de recherches intellectuelles, utilisent des processus et des procédures qui attirent de nombreuses traditions de recherches. Conséquemment, selon l'auteure: « (...) it is argued that art practice can be conceptualized as a form of research that can be directed towards a range of personal and public end »p. 19).

Dans la recherche-création, les aspects théoriques, techniques et créatifs travaillent en tandem. Selon Chapman et Sawchuk (2012), il existe quatre types de recherche création: la recherche pour la création, la recherche à partir-de la création, la représentation créative de la recherche et finalement, la création comme recherche (p.7). Notre projet combine deux de ses sous-catégories, c'est-à-dire la recherche à partir de la création et la création comme recherche. Ainsi, le processus de collaboration entre

moi-même et les participants est une forme de recherche à partir de la création et le résultat final, la courtepointe, est une création comme recherche. Les deux catégories sont compatibles, comme l'indiquent Chapman et Sawchuk, et permettent de créer un travail artistique, de l'analyser, de le mettre en contexte et de le théoriser. Ceci génère une expérience riche et multimodale (p. 15). Toujours selon les deux auteurs, la recherche-crédation à un fort potentiel comme forme d'intervention, dû à sa nature expérimentale. La recherche création aide à révéler différents contextes et méthodes pour des analyses culturelles.

5.2. ART PARTICIPATIF

Tout d'abord, il est important de s'interroger sur l'art participatif et en quoi il consiste. Ecalte (2005-2006) nous invite à considérer l'art participatif comme « une invitation faite aux populations à faire l'œuvre avec l'auteur en leur transférant ainsi une part de la responsabilité de celle-ci » (p.2) en ajoutant que les participants deviennent ainsi les acteurs d'une œuvre dans laquelle ils ont choisi de s'engager. L'auteur mentionne également que cet art est une expérience qui provoque le dialogue entre celui-ci et le spectateur et a une dimension intersubjective. L'art participatif génère aussi un échange d'expertise entre élèves et professeur. Ettinger et Hoffman (1988) dirons lors d'un projet dans en classe utilisant la courtepointe collective que « class participants shared not only past experiences and knowledge in a verbal manner, but also object, skills, book, and slides. Sharing revolved around academic discussions focused on historical, cultural, critical information interspersed with stories of everyday life » (p. 46). Bennett (2008) va aussi dans ce sens en affirmant que les étudiants de son projet de courtepointe collective ont échangé leur savoir, idées et matériaux entre eux, en plus d'apprendre globalement sur les couleurs, le design et l'expression visuelle à travers la courtepointe. De ces discussions et ces échanges est né un sentiment d'appartenance à la classe, tel que mentionné dans les études précédentes.

Les rôles entre participants et instructeur-artiste peuvent aussi être interchangeés par occasion dans un projet comme le nôtre. Ainsi, chacun partageant son expertise d'une connaissance et d'un sujet précis, les rôles vacillent, basculent de temps à autre. De plus,

les participants au fur et à mesure que le projet avance, et que le sentiment d'appartenance grandit, prennent des responsabilités et des décisions sur la direction du projet, se le réapproprient à leurs façons, se donnant donc à leur tour le rôle d'instructeur (Ettinger & Hoffman, 1990). Jones (1988) explique que l'approche participative reconnaît que les éducateurs en art sont experts pour faire des choix à l'intérieur de leur communauté. Toutefois, les participants sont experts dans le choix de leurs besoins éducatifs personnels dans un moment et un temps précis. C'est uniquement en considérant les intérêts et l'expertise des deux parties qu'un curriculum de ce genre peut-être fonctionnel.

Pour sa part, la Dre Joan M.E. Gaither, sympathique dame de 70 ans, s'implique dans le milieu communautaire avec des courtepointes participatives qui recréent la mémoire collective. Dans un cours donné pour le Maryland Institute College of Art (MICA), le Dr Gaither a donné comme médium la courtepointe à ses étudiants, qui devaient l'utiliser pour couvrir le thème de la justice sociale. La communauté fut utilisée comme le contexte et l'exposition finale, comme faisant partie intégrante du processus créatif et éducatif du groupe. Le but du projet étant de sensibiliser le spectateur sur le sujet exploité, chaque étudiant avait comme tâche d'utiliser une histoire personnelle et l'histoire d'un individu qu'ils connaissent afin de l'exprimer à travers la courtepointe. Le Dr Gaither a une longue histoire avec l'art participatif, communautaire et la courtepointe. Ses projets ont pratiquement toujours un lien avec la mémoire collective, avec le désir de réunir des gens physiquement autour de la courtepointe mais également intellectuellement, à travers les sujets exploités. Elle affectionne particulièrement le thème des Afro-Américains et tente de réunir leur histoire collective dans quelques-unes de ses courtepointes personnelles (Severna Park Voice, 2014).

Ettinger et Hoffman (1990) ajouteront qu'à travers un projet participatif de courtepointe, les participants remplissent non seulement la mission qu'on leur a donné, mais présentent aussi un moyen de continuer l'histoire passée, d'organiser des idées et des défis du présent en plus de produire une œuvre d'art chargée de signification.

Le projet participatif *Ambulatiuncula*, de l'artiste Mélanie Pappenheim, ajoute également quelques éléments intéressants à notre étude. En effet, lors de ce projet artistique, l'artiste a eu recours à des individus non experts afin de créer une chorale, *Primrose's Dispatch*, pour l'inauguration de son œuvre multidisciplinaire. L'une des participantes mentionne que pour elle, il s'agissait de l'occasion idéale de sortir de sa zone de confort tout en restant dans un cadre structuré et de prendre part à un événement créatif. Pappenheim note que la structure et l'encadrement sont très importants lors d'une œuvre participative puisque ceux-ci peuvent avoir un impact direct sur la qualité de l'œuvre mais aussi sur l'expérience des participants. Ainsi, selon elle, une mauvaise structure peut contribuer à un sentiment de déception et aussi d'incapacité des participants. De ce projet, un sentiment de fierté est né, mais également une compréhension de l'intention de l'artiste et de l'œuvre. Comme éducateur en art, ces informations furent utiles pour le développement de notre projet, puisque les participants n'ayant pas été déterminés à l'avance, nous avons aussi des non-experts qui avaient besoin de cette structure qu'offre un éducateur en art. Mélanie Pappenheim va dans cette direction en affirmant que de travailler avec des non experts peut être très risqué si la structure du projet n'est pas solide (Sumpter, 2010).

Pour conclure le sujet de l'art participatif, vaste et en changement continu, nous nous sommes référés au concept de l'esthétique relationnel, de Nicolas Bourriaud (2002). L'esthétique relationnelle se concentre sur la relation intersubjective que les objets d'art suscitent chez les spectateurs. Selon Bourriaud, les spectateurs sont aux centres de l'acte d'interprétation et ils sont capables de construire leur propre sens de l'œuvre en participant activement à l'interprétation à travers l'art axé sur la participation. En ce sens, pour Bourriaud, l'art relationnel demande à l'art d'être un mode de vie et un modèle d'action dans la sphère réelle du présent grâce à la participation commune des visiteurs. L'esthétique relationnelle quant à elle se définit comme une théorie de l'esthétique qui consiste à juger l'œuvre d'art sur la base des relations interhumaine qu'elle représente. L'œuvre d'art est donc jugée sur l'abondance des conjonctions relationnelles de l'art créé, en rappelant des souvenirs aux spectateurs, et des types de relations que l'artiste a créé à travers l'œuvre et les spectateurs (Choi, 2013, p.54). Bourriaud a insisté sur le fait que les

artistes ont besoin de créer des œuvres d'art basées sur la rencontre avec les autres, puisqu'il trouve que les spectateurs ont tendance à perdre l'interactivité et le contact avec les autres, malgré toutes les possibilités technologiques qui s'offrent à eux. Les œuvres d'art qu'il prône sont donc axées sur les relations humaines et le contexte social plutôt que l'espace indépendant et privé (Choi, 2013, p.54). Concrètement, cette théorie nous invite à réinterpréter nos rencontres artistiques, dans des institutions par exemple, mais également dans l'art participatif, qui tient en considération les éléments théoriques répertoriés ci-dessus. Notre projet s'inscrit donc dans ce bagage théorique expliqué par Bourriaud, ainsi que dans une ligne de pensée contemporaine, qui oriente le rôle de l'art dans un espace public, interrelationnel et participatif, ce qui lui offre, une esthétique rationnelle.

Un projet de Darlene Clover (2011) explore bien ces pratiques participatives. En intégrant un projet artistique participatif réunissant des femmes sans-abris, Clover a identifié des concepts clés de l'art participatif. Dans le projet en question, qui prit place à Victoria en Colombie-Britannique, Clover fut une des facilitatrices chargées de mettre en place des ateliers d'art pour ces femmes démunies. Son projet, contrairement au nôtre, avait moins de limitations du côté participatif puisque si comme nous, le choix des matériaux était au goût des participantes, les sujets, contrairement à nous, n'étaient pas imposés. Il était ainsi possible pour ces femmes de trouver leur voix à travers les matériaux mais également le sujet. Dans ce projet participatif, les femmes apprirent à faire confiance aux instituteurs puisque le cadre était réconfortant: nourritures, sofa et oreilles attentives furent à leur disposition. L'échange entre les participants, mais également avec les artistes éducateurs sous la forme de discussion, fut un point important de son projet et le nôtre tendit également à s'orienter vers cela. Ce qui émergea également du projet à un lien direct avec l'esthétique relationnel, dont nous avons parlé précédemment. En effet, une identité esthétique, collective et un sentiment de responsabilisation sont nés de ce projet, des œuvres et des participants. C'est un peu ces conjonctures relationnelles et cet espace interrelationnel dont Bourriaud (2002) nous parlait. La communication et le sens donné par les participants à travers leurs interactions entre eux, mais également à travers l'interaction avec l'œuvre, à travers sa création physique mais aussi la création d'une identité esthétique propre aux participants en

question donnèrent une dimension enrichissante mais également multi facettes au projet participatif de Clover. Ainsi, il ne s'agit plus juste de regarder une œuvre, mais plutôt de regarder sous des angles multiples les changements opérés dans le participant à travers une œuvre interrelationnelle.

5.3 HISTOIRE ORALE

Comme nous trouvions que pour notre projet, l'entrevue était trop réfléchie et trop structurée, nous nous sommes penchés sur d'autres moyens d'acquérir des données. L'entrevue ne laissait pas nécessairement une fluidité de parole et une spontanéité, aussi peu structurée soit-elle. Nous voulions que les participants parlent d'eux-mêmes et qu'ils interagissent entre eux et avec nous. L'histoire orale, décrite par Alessandro Portelli (1991), prenait donc tout son sens, jumelée aux éléments décrits ci-dessus.

Selon l'auteur, l'histoire orale est une source narrative et elle nous en dit moins sur les événements que sur le sens donné à ceux-ci par les interlocuteurs. Ce qui ne veut pas dire pour autant qu'elle a moins de validité factuelle. L'entrevue, selon Portelli, permet de révéler des événements ou des aspects inconnus d'événements connus (p. 67). Le seul problème donc de l'histoire orale est qu'il est difficile d'en vérifier la véracité. Toutefois, l'histoire orale s'intéresse avant tout à la subjectivité de l'individu en question, ce qu'aucune autre source ne peut obtenir en égale mesure. « Oral sources tell us not just what people did, but what they wanted to do, what they believe they were doing and what they now think they did » (Portelli, 1991, p. 67). La subjectivité est aussi importante pour l'histoire que les faits plus visibles. Steven High (2009) soutient cet argument en affirmant que l'histoire orale permet d'observer l'histoire non pas par son enveloppe, mais plutôt à l'envers de son enveloppe. L'histoire orale est aussi crédible que les autres sources, mais de manière différente. Portelli affirme que les déclarations orales ne se situent pas dans l'adhérence des faits, mais plutôt dans son détachement de ceux-ci lorsque l'imagination, le désir et le symbolisme en émergent. Il n'y a donc pas de fausses sources orales: ce qui peut être faux dans les faits réels et dans l'Histoire, peut s'avérer exact de manière psychologique pour l'interlocuteur. Cette vérité doit être prise en

considération de manière aussi importante que les faits, puisqu'elle nous indique l'autre facette de l'histoire, celle de ceux qui l'ont vécue.

De plus, comme les études ci-dessus l'ont mentionné, un des motifs principaux des participants est l'engagement social et l'un des bénéfices importants que les participants retiennent des expériences participatives est la dimension sociale que celle-ci génère. C'est à travers cet aspect social que vient se ramifier l'histoire orale. Il serait utile d'écouter l'expérience personnelle des autres participants et de comprendre comment ces discussions peuvent affecter sa propre personne selon Ettinger et Hoffman (1990). Car c'est à travers les discussions que les participants ont entre eux que l'histoire orale survient. Et à travers l'histoire orale, le passé revient à la vie. Particulièrement lorsque l'interlocuteur est une personne d'un âge certain, comme dans notre projet.

Il n'y a pas si longtemps, les grands-parents et les personnes âgées jouaient un grand rôle dans l'éducation et le transfert du savoir entre générations. Ils offraient, somme toute, une éducation alternative au système scolaire et ce, avec l'histoire orale. Toutefois, cette tradition et ce partage du savoir se sont érodés avec les décennies (La Porte, 2000, p. 40). Ainsi, le savoir-faire de la courtepointe, de la broderie et la couture, de la cuisine et autres travaux domestiques, autrefois transmis de mère en fille (ou même fils), s'est tranquillement dissous dans la modernisation. Ainsi que toute l'histoire entourant la création de ces artéfacts ou de ces femmes, que leurs descendances ont fini par oublier pour diverses raisons. La création de rencontres entre des individus de diverses générations a donc le pouvoir de ramener certaines de ces histoires ou certaines de ces connaissances à la vie, et ce également dans le milieu de l'éducation des arts. Car si les historiens ont souvent eu recours à cet outil (La Porte, 2000, p. 40) l'éducation de l'art s'y intéresse de plus en plus. L'utilisation de l'histoire orale contribue à stimuler l'empathie et le désir de comprendre l'art de différentes cultures et époques en plus d'offrir une perspective sur son contexte. Bref, il s'agit de rendre l'histoire vivante.

Le projet Georgia Quilts (Weinraub, 2006) illustre bien la fusion de l'histoire de la courtepointe en Georgie et de l'histoire orale. Ainsi, Weinraub nous suggère que « Quilts represent families, memories of the past, the loved one who is no longer here, and the nostalgia that most of us feel about things being somehow and better back then » (p.

1). Les chercheurs du projet ont donc interviewé les propriétaires de courtepoinTE afin d'en retracer les mémoires et l'histoire. Ceux-ci ont fait des découvertes remarquables à travers le désir des propriétaires de parler de leurs ancêtres, mère, grand-mère ou être aimé, qui ont créé ces œuvres. Ils ont pu ainsi créer un livre impressionnant rassemblant des histoires touchantes, uniques et universelles à la fois, sur les courtepoinTE de Georgie, et à la manière d'une courtepoinTE, faire un collage collectif qui retrace l'histoire des œuvres et des familles qui les ont créées à travers les siècles et l'Histoire.

Cet exemple est particulièrement intéressant pour le milieu de l'éducation des arts. Il pourrait utiliser l'histoire orale pour retracer le vécu des minorités dans le milieu des arts comme par exemple, les institutrices et les sœurs qui enseignaient l'art aux jeunes filles de l'avant 1950 au Canada. Car comme vu dans le livre de Pearse (2006) *From Drawing to Visual Culture*, très peu d'information est disponible à ce sujet. Ainsi, en rassemblant les histoires orales des élèves et s'il en reste, d'anciennes sœurs-institutrices, en plus des œuvres de jeunesse des étudiants, nous pourrions remplir le trou laissé dans l'histoire à leur sujet. Dans le cadre de mon projet, j'ai d'ailleurs pu recueillir des informations sur l'opinion des jeunes filles et des sœurs sur l'art et quel genre d'éducation artistique mes participantes avaient reçu, en plus d'autres renseignements sur l'accessibilité de l'art à cette époque, ainsi que des souvenirs et réflexions sur l'artisanat et les courtepoinTE de l'époque.

6. QUESTIONNEMENT ÉTHIQUE ET PROCÉDURES

Nous avons misé sur la diversité au niveau du choix des participants mais nous ne voulions pas forcer les choses. Ainsi, les participants purent se joindre au projet lorsqu'ils le voulurent et selon la durée de temps qu'ils souhaitaient accorder au projet. La courtépointe nous permettait ce genre d'initiative puisqu'elle est divisée en une multitude de petits carrés. Ainsi si un participant ne voulait se joindre que pour quelques heures et ne faire qu'un carré, il lui était possible puisque chaque petit carré était une œuvre en soi. Nous nous sommes ainsi offert plus de flexibilité et de diversité au niveau des participants puisque le temps et l'énergie consacrés au projet dépendaient des besoins personnels des participants. Ainsi, même une personne ayant été moins à l'aise dans la création d'un petit carré aurait pu au moins essayer d'en faire un seul, sans obligation de continuer le projet par la suite. Chacun des participants décida par lui-même lorsque son œuvre fut terminée.

Les participants furent recrutés par le bouche-à-oreille et par les participants déjà présents. Par exemple, lorsque je parlai du projet à ma grand-mère, elle en avisa sa voisine, qui si au début ne fit que discuter avec nous lors des ateliers, fini par vouloir y participer de manière concrète. La nature de l'endroit où ont eu lieu les ateliers nous permit d'avoir cette souplesse. Toute ma jeunesse, je vu passer un bon nombre de connaissances lointaines de ma grand-mère ou encore de résidents de la ville de Trois-Pistoles, passés dire bonjour et boire un café, à toute heure de la journée. King et Horrock (2010, p.31) ont confirmé notre pensée. Si la requête vient d'un individu connu (les participants) digne de confiance, les participants auront tendance à répondre à l'appel en plus grand nombre que si la requête vient d'un étranger.

Certaines conditions éthiques se posèrent dans le cadre de cette recherche. Tout d'abord, selon l'éthique utilitariste, certains principes doivent être respectés. Il s'agit de respect de la personne (la participation doit être volontaire, les participants doivent avoir connaissance de toutes les informations nécessaires et des conséquences et risques possibles), la bienfaisance (le chercheur doit s'assurer le bien-être de la personne dans le

cadre de sa recherche et ne doit pas faire de mal aux participants) et la justice (dans le cas où une recherche engendre un bénéfice, une solution, ces mêmes bénéfices doivent être répartis équitablement) (King & Horrocks , 2010, p.106-107). De plus, nous devons nous assurer que tous les participants eurent dûment lu, compris et signé le consentement (voir l'annexe A) avant de participer à la recherche. Les participants ne devant pas être déçus, eurent en tout temps le droit de se retirer du projet, durent avoir accès aux données recueillies, eurent le droit de refuser de publier certain de leurs propos et finalement, nous avons dû garder confidentielles toutes les informations personnelles recueillies au cours de l'étude et avons dû s'assurer de l'anonymat des participants (King et Horrock, 2010, p.108). Afin de diminuer les risques au niveau de l'éthique, nous avons recruté des participants adultes seulement, donc plus de 18 ans. De plus, lorsque nous avons donné toute l'information nécessaire au consentement du participant, il lui était possible de négocier ce qu'il désirait dire et ne pas divulguer comme information, et ce afin qu'il ne soit pas déçu et ait confiance en notre personne. Un individu qui n'a pas confiance ne dira pas ce qu'il pense vraiment de son expérience.

Dans les discussions enregistrées, de nombreuses questions d'éthique peuvent survenir à tout moment et il était important de nous les remémorer et de rappeler leurs droits aux participants. Par exemple, si une conversation se poursuivait après que le microphone fut éteint, il était important de demander au participant si cette discussion pouvait être écrite. Si nous avons écrit ces informations sans l'accord du participant, nous aurions enfreint le principe du respect de la personne.

7. PROCÉDURES

Nous expliquerons ci-dessous les procédures utilisées pour la collecte et l'analyse des données de notre projet. Pour la collecte de données, nous avons utilisé plusieurs méthodes, lesquels étant la photographie, le journal, l'œuvre finale et finalement l'enregistrement de conversations légèrement dirigées. L'analyse quant à elle fut obtenue à l'aide de la catégorisation des thèmes découverts dans l'enregistrement audio, dans les journaux et finalement dans les œuvres des participantes.

7.1. COLLECTES DE DONNÉES

La photographie fut utilisée pour documenter notre recherche. Les photographies ont pu être utiles dans cette étude puisqu'elles permettent de montrer visuellement des caractéristiques importantes d'un point de vue extérieur (Yin, 2003). Elles servent, par exemple à voir les lieux physiques dans lequel se sont déroulés les ateliers et à créer avec les discussions, un espace temps visuel qui montre la progression du projet. Comme il s'agit d'une œuvre créée pièce par pièce, le visuel est très important pour bien ressentir et comprendre l'ambiance entourant la création de celle-ci. Les photographies ne furent pas décodées, mais ajoutèrent peut-être une certaine crédibilité à l'explication de l'évènement ainsi qu'à l'expérience vécue des participants. Selon Janesick (2010) « Documents [photographies] enrich any study, especially when capturing some portion of history » (p.88). De plus, elles ont pu servir d'aide mémoire pour les participants à la fin des ateliers, qui ont pu revenir sur leur expérience vécue et en discuter. Yin (2003) nous indique toutefois que certaines limitations peuvent apparaître lors de la prise de photographies puisque celles-ci restent subjectives et sont prises par le chercheur lui-même. Celui-ci peut donc choisir le moment opportun pour capturer une image ou encore trier les nombreuses photographies afin de ne choisir que celles convenant le plus à appuyer ses arguments. C'est pourquoi nous n'utilisons pas celles-ci comme données mais bien comme soutien visuel à notre mémoire.

Nous avons tenu un journal de notes personnelles et un journal de notes auquel les participants ont eu accès. Ainsi, nous avons pu recueillir les pensées et les

commentaires des participants sur leur expérience et également écrire nos propres commentaires et pensées sur notre propre expérience, mais aussi analyser et écrire un compte rendu de nos observations de chaque atelier dans notre cahier privé. Selon Janesick (2010) « for qualitative researchers, the act of journal writing may be incorporated into the research process to provide a dataset of the researcher's reflections on the research act, as well as the participant/narrator's reflections on the story being told » (p.88). De plus, l'auteur soutient nos arguments affirmant que les participants peuvent aussi utiliser un journal pour raffiner leurs idées, croyances et leurs propres réponses à la recherche. Un journal partagé par les participants et le chercheur donne une opportunité d'avoir un groupe de données avec plusieurs facettes. Finalement, Janesick (2010) confirme nos pensées en affirmant que le journal permet de :

- « 1- Refine the understanding of the role of the researcher through reflection and writing, much like an artist/choreographer might do.
- 2- Refine the understanding of the responses of participants in the study (...)
- 3- Use a journal as an interactive tool of communication between the researcher and participants in the study, as a type of interdisciplinary triangulation of data.
- 4-View journal writing as a type of connoisseurship by which individuals become aware of their own thinking and reflection patterns and, indeed as interviewers.
- 5- Elaborate on social justice issues concerning race, class, and gender through writing and reflection. » (p.89)

L'œuvre d'art finale, quant à elle, nous sert à supporter visuellement notre recherche. Elle est somme toute, le produit final qui aura un impact visuel et intellectuel sur les lecteurs. Mais la courtepointe est à la fois le moyen pour atteindre des réponses à nos questions et le but à la fois. Sullivan (2008) nous dira que dans la recherche à travers l'art: « on one hand there is an aesthetic interest as the outcomes of any imaginative inquiry can lead to self-realization and understanding. On the other hand there is an educational purpose that has a social utility » (p.247). Barndt (2008) affirme qu'il y a toujours un certain risque à utiliser l'art dans une recherche, l'art n'étant parfois que réduit à un simple outil (p.359). Toutefois, notre courtepointe collective ne fait pas seulement office d'outils. Elle est aussi un moyen, comme le dit Barndt en parlant

d'autres recherches, de confronter la relation entre le savoir et le pouvoir, viser à démocratiser et collectiviser la production de savoir et d'engager les gens pleinement comme individus et comme groupe, dans l'expression de leur identité, à reprendre possession de leur histoire dans l'articulation de leurs visions, dans l'approfondissement de leur réflexion et dans le développement de leur capacité à créer l'Histoire (p.359).

Nous nous sommes fiés à notre revue littéraire pour diriger certaines conversations en temps voulu. Nous ne voulions pas construire notre modèle de conversation à partir de guides strictes puisque celles-ci devaient être extrêmement flexibles. Il s'agissait de couvrir certains thèmes prédominants qui nous aidaient dans l'analyse de nos données plutôt que d'avoir une entrevue structurée avec des questions précises. Ainsi, j'ai écrit des thèmes dans mon journal personnel et à chaque conversation, j'essayais d'en placer un si la situation était propice. King et Horrocks (2010) nous ont suggéré d'utiliser six thèmes de questions, pouvant contenir des sous-catégories. Ces thèmes sont les suivants : « Background/demographic questions, Experience/behaviour questions, Opinions/values questions, Feeling questions, Knowledge questions, Sensory questions » (p. 37). Nos propres thèmes furent donc les suivants : éducation des arts dans leur jeunesse, éducation générale, expérience avec l'art après les études, expériences techniques avec l'art, leur perception de l'art, leur sentiment vis-à-vis le projet, acquisition lors du projet, leur mémoire de femmes, la vie des femmes dans l'époque de leur jeunesse, le féminisme, leur notion du transfert du savoir intergénérationnel et finalement l'explication de leurs œuvres respectives. Ces thèmes furent répétés parfois plus d'une fois dans nos nombreuses conversations afin de voir les changements et les réflexions des participants au fur et à mesure que le projet avançait. Nous avons enregistré les discussions pendant les ateliers de créations et quelquefois en dehors des ateliers, lorsque les discussions se centraient sur notre projet collectif, et ce sans limite de temps précise. Nous savions toutefois qu'avoir une période de temps définie offre une constance à chaque conversation et qu'il est plus facile pour la personne qui dirige ces conversations d'ajuster ses techniques en un temps donné (Siedman, 1991, p.14). Toutefois, comme nous voulions avoir des conversations dites naturelles et fluides, pour avoir un maximum d'informations venant de réponses instinctives, nous avons pris

le risque de légèrement diriger les conversations, comme Portelli (1991) nous l'avait précédemment indiqué.

Les conversations ont pris place dans le temps. Ainsi, comme nous avons une période de deux semaines consécutives, nous avons beaucoup de temps d'entrevue et des heures de discussions considérables. Aucun laps de temps ne fut prédéterminé pour la durée des discussions puisque cela dépendit du nombre d'heures que les participants voulurent consacrer aux ateliers de création. Nous croyons que de nombreux problèmes avec certaines recherches sont que les entrevues sont condensées en un très court laps de temps, à savoir parfois qu'une seule heure. Comme nous l'a appris la recherche de Falk et Dierking (2004), le type de connaissances acquis peut changer dans une période plus longue et nous nous y sommes intéressés dans le cadre de notre projet.

Les discussions furent enregistrées à l'aide d'un magnétophone que nous avons testé avant le projet. Le matériel audio fut par la suite transcrit partiellement, sans aucune aide puisque premièrement, cela aurait engendré des coûts, et deuxièmement, comme le mentionne King et Horrocks (2010): « It can be seen as the first step in the analysis itself, as it inevitably helps you to become closely familiar with your data » (p.143).

7.2. ANALYSE DES DONNÉES

Nous n'avons pas choisi la transcription verbatim puisque nous l'avions testée lors d'un projet pilote préalable et la chose fut pénible (un ratio de 1 heure d'entrevue pour 4 heures de transcription selon Yin (2003)). Toutefois, le fait que nous ne l'ayons pas fait aurait pu être une limitation puisqu'elle nous aurait permis d'observer l'expérience personnelle en détail en plus d'avoir plusieurs réflexions et de voir surgir des détails à force d'écriture, de lecture et de relecture de l'entrevue complète. Si nous ne transcrivons pas complètement les discussions, il est évidemment difficile de les valider auprès des participants par la suite. Si cela peut apparaître comme une limitation, il est important de mentionner qu'en utilisant une adaptation de la méthode "draw and write" (Sewell, 2011), méthode que nous continuerons d'expliquer ci-dessous, nous croyons que nous nous sommes approchés de l'orientation et du sens des idées que les participants

avaient sur leur propre création. Les forces de cette méthode, selon Sewell, sont qu'elles offrent: « (...) developing rapport and enabling the researcher to access emotions and feelings and explore both concrete and abstract concepts (...) » (p.189).

Plusieurs systèmes de transcription furent suggérés (Jefferson 1984, Silverman 2005, Poland 2002, etc.) mais nous avons choisi un modèle simple, similaire à celui que nous proposaient King et Harrocks (2010, p.147), sans changer la grammaire parfois incorrecte des participants et ponctuant les phrases avec les pauses et exclamations des participants. Portelli (1991, p. 65) affirme toutefois qu'il est préférable de se fier aux documents audio plutôt qu'à la transcription puisqu'il est difficile, voire impossible, de traduire le rythme, l'intonation de la voix et la subtilité de la conversation de manière écrite. Nous avons donc transcrit une partie du document comme nous l'avons mentionné ci-dessus, mais en gardant le matériel audio à portée de main, afin de travailler conjointement avec ces deux outils.

Les données furent donc transcrites en un seul document, divisé en jour pour nous aider à nous situer dans le temps, et en pages numérotées pour nous permettre de les ajouter à notre texte comme données brutes. Une fois les données transcrites, nous les avons organisées en thèmes qui eux-mêmes furent organisés de manière « that reflects how they are conceptualised to relate to each other » (King & Horrocks, 2010, p.180). Ces thèmes furent organisés à l'intérieur d'un tableau. La première étape pour analyser ces données fut d'identifier les parties des données transcrites qui étaient susceptibles de nous aider à répondre à notre question. Nous avons décrit ce qui nous intéressait dans ces données, sans toutefois les analyser, à l'aide de commentaires vis-à-vis les transcriptions. Nous avons utilisé ces descriptions par la suite pour produire des codes descriptifs (un mot, une phrase), sans spéculations encore une fois. Cette première étape fut reproduite jusqu'à ce que les codes soient le plus descriptifs et concis possibles.

La deuxième étape fut de définir des codes qui vont au-delà de la description, c'est-à-dire, nous concentrer plutôt sur notre interprétation de leur signification. Pour cela, nous avons dû regrouper les codes descriptifs qui avaient des similarités et créer à partir de cela, des codes interprétatifs qui capturèrent leurs essences. Ces interprétations furent

guidées par nos questions. Encore une fois, cet exercice fut répété afin d'éloigner tout ce qui aurait pu être superflu et raffiner nos codes interprétatifs

La troisième étape fut d'identifier les thèmes principaux qui se dégagèrent des codes interprétatifs.

Quatrièmement, nous avons fait vérifier nos codes par une personne ayant assez de connaissances en la matière pour pouvoir faire l'exercice. Le but fut de les valider pour être certaine d'avoir les bons thèmes, thèmes pouvant être utilisés par toutes autres personnes. Notre vérificatrice fut Laurence Noël, détentrice d'un bac en histoire de l'art, une maîtrise en muséologie et travaillant au Centre d'Histoire de Montréal, une institution en matière d'histoire orale et de culture matérielle. Ayant une certaine expertise et connaissance des éléments de notre recherche, Laurence vérifia nos thèmes à partir d'un extrait de nos transcriptions. Une fois les thèmes validés, nous avons pu poursuivre notre recherche.

Nous avons ensuite jumelé les données des discussions avec celles obtenues dans les deux cahiers de notes, le nôtre et celui des participantes. Comme nous l'avait indiqué Janesick (2010) dans notre section méthodologie, les cahiers de notes sont particulièrement utiles lors de discussions et permettent une réflexion du chercheur après chaque séance de discussions. Cette auteure nous suggérait d'ailleurs de procéder à l'analyse du journal avec la même approche que l'analyse d'une transcription. Ainsi, nous avons dû trouver les thèmes majeurs dans ces écrits, construire des catégories de concepts clé trouvés dans les documents et chercher ce qui manquait dans ces documents. Ces données furent ensuite jumelées avec les données des entrevues, ce qui enrichit nos réponses. Lorsque des données brutes sont identifiées à partir du journal, elles sont numérotées selon la partie dans laquelle elles se trouvent, divisée par participantes. Ainsi nous avons une section de journal pour chaque participante qui commence toute par la page 1 et qui est divisée selon le nombre de paragraphes et de pages qu'elle contient.

Finalement, il est important de constater qu'il y a plusieurs façons d'approcher l'analyse visuelle d'œuvres selon Gillian Rose (2012), figure reconnue de la méthodologie visuelle. L'auteur nous a informé de différentes méthodes pouvant être utilisées, lesquelles étant: l'interprétation de la composition, l'analyse de contenu, la sémiologie, la psychanalyse, l'analyse du discours (divisée en deux sections, celui des

œuvres dans l'une et celui des établissements culturels dans l'autre), la méthode ethnographique et la méthode de la recherche visuelle (p.45). Notre recherche se situant dans un cadre participatif, nous avons opté pour une approche en accord avec nos thèmes déjà obtenus dans nos données précédentes. Ainsi, les œuvres furent analysées non pas en interprétant la composition mais bien en jumelant les thèmes trouvés, les interprétations des participants sur leurs œuvres et les œuvres en tant que tel, afin d'offrir une analyse riche et significative des intentions des participants. Nous n'avons donc pas offert d'analyse formelle des œuvres en questions car comme Theron, Mitchell, Smith & Stuart (2011) nous suggèrent: « (...) when the researcher then engages in a process of analysis (e.g., content analysis, thematic analysis) of all the drawing generated in a research project, this collective analysis encompass both the drawn content *and* the participants' interpretation of the drawing » (p. 26). À partir de cela, nous avons identifié les thèmes qui émergeaient des œuvres et des interprétations des participants sur celles-ci et avons interprété les données. Toutefois nous avons interprété notre courtepoinTE en observant sa composition, comme Gillian Rose (2012) nous l'a suggéré, selon différents points, c'est-à-dire la couleur, l'organisation spatiale et le contenu (p.77). Comme il s'agit d'une œuvre multimodale, d'autres éléments sont également à considérer et l'analyse des œuvres individuelles en fait partie.

8. LE PROJET

La portion projet de notre mémoire entre dans le vif du sujet. Les données ont été analysées, et de ces nombreuses données, sous la forme de transcription partielle des conversations, des journaux écrits par moi-même et les participantes ainsi que les œuvres individuelles de chacune des participantes, en plus de la courtepoinTE finale assemblée, de nombreux thèmes communs ont émergé. Nous débiterons par les découvertes trouvées selon les thèmes dégagés des conversations et des journaux, ceux-ci étant : le partage des histoires personnelles, la consolidation des relations, le transfert du savoir, les acquisitions lors du processus créatif. Nous discuterons ensuite de la création et des résultats des artefacts visuels puisque nous croyons que les résultats des données précédentes aidera le lecteur à mieux comprendre l'étendue des éléments visuels de notre recherche. Finalement, une fois ces découvertes et analyses élaborées, nous nous pencherons sur deux thèmes qui me touchent plus personnellement, à savoir, ma compréhension en tant qu'éducateur en art de ce projet et comment ce projet aura-t-il contribué à mes plans futurs.



Figure 12 Vue des trois chalets voisins de Ghislaine, Mireille et Jocelyne. Les deux îles se nomment les Islet d'Amour et ils referont surface dans plusieurs des œuvres des participantes.

Notre projet eut lieu à la fin de l'été 2014, à Trois-Pistoles, sur le bord de la grève Fatima. Le chalet de ma grand-mère Ghislaine fut le théâtre de nos ateliers. Ainsi, durant un peu plus de deux semaines, nous nous sommes réunies sous l'égide de la création. Les participantes furent recrutées par contact direct. Quatre participantes (Mireille,

Ghislaine, Jacqueline, Danielle) font partie de ma famille et une est une amie de la famille, depuis toujours. Quatre participantes (Mireille, Ghislaine, Danielle, Jocelyne) ont eu des cours divers en art après leurs études et une n'en a jamais suivi (Jacqueline). Si les membres de ma famille n'ont pas vraiment hésité avant de participer au projet, Jocelyne

prit part d'abord aux conversations que nous avons eut avant de décider de réaliser elle-même deux œuvres. Ghislaine, Mireille et Jocelyne habitent toutes les trois côte à côte : elles deviennent, le temps des quelques mois d'été, trois voisines. Jacqueline, pour sa part, ne vint pas à Trois-Pistoles cet été, mais participa tout de même à distance au projet. Nous lui avons parlé de nombreuses fois et Mireille lui envoyait des courriels régulièrement. Je suivis donc à distance ses progrès et la rencontra avant et après la durée du projet.

Si tout d'abord le projet devait se réaliser à travers les ateliers de création, très rapidement Mireille me demanda si elle pouvait également travailler chez elle pour des raisons pratiques que nous détaillerons sous peu. Jocelyne également travailla en plus des ateliers, de son côté, pour les mêmes raisons que Mireille. Ghislaine et moi avons donc travaillé durant les heures des ateliers de création et Mireille et Jocelyne venaient la plupart du temps s'asseoir avec nous, soit pour travailler, ou parfois, simplement observer et discuter. Je laissai la liberté aux participantes de travailler de leur côté également, puisque tant que les ateliers avaient lieu, nous pouvions tout de même nous réunir. Ceci laissait également l'opportunité aux participantes de décider de l'ampleur de leurs projets et du temps qu'elles voulaient y consacrer. De plus, le rythme de chacune d'entre elles, et l'heure de la journée à laquelle elles voulaient y travailler, en plus des obligations personnelles, différaient pour chacune. Une flexibilité s'imposait donc et étant donné les quelques mètres qui nous séparaient l'une de l'autre, un net avantage dans ce projet, il fut facile de nous réunir plus souvent que pas assez.

Danielle vint quelque temps à Trois-Pistoles et ses vacances chevauchèrent quelques jours de notre projet. Elle prit donc part à trois ateliers durant lesquels elle produisit deux œuvres. Je participai aussi au projet de manière créative en réalisant cinq œuvres.

Entrelacer la Mémoire du Présent

Nom des participants	Liens familiaux ou amicaux	Âges	Métiers	Fréquences de participation aux ateliers
Ghislaine Ferland	Grand-mère de Stéphanie, Mère de Danielle et sœur de Jacqueline et Mireille	91	Retraitée, ancienne mère au foyer et couturière à domicile	A participé à tous les ateliers sans exception
Mireille Messier	Grande-Tante de Stéphanie, Tante de Danielle et Sœur de Ghislaine et Jacqueline, voisine de chalet de Trois-Pistoles	83	Retraitée, employée de bureau	A participé à la majorité des ateliers mais a également travaillé chez elle, dans son propre chalet
Jacqueline Pelletier	Grand-Tante de Stéphanie, Tante de Danielle et sœur de Ghislaine et Mireille	88	Retraitée, employée de bureau	N'a pas participé physiquement aux ateliers puisqu'elle était à Montréal mais nous a communiqué quotidiennement et a eu la même durée de temps que Mireille et Ghislaine
Danielle Ferland	Mère de Stéphanie, Fille de Ghislaine et nièce de Jacqueline et Mireille	53	Directrice régionale pour une compagnie de produits naturels	N'a participé qu'à trois ateliers de création
Jocelyne Paradis	Amie de Ghislaine, voisine de chalet à Trois-Pistoles, connu depuis toujours de toutes les participantes	65	Retraitée, employée de bureau	A participé à trois ateliers de création sans y participer au départ. A ensuite pris la décision d'y participer mais de travailler majoritairement dans son propre chalet.
Stéphanie Harel	Petite-fille de Ghislaine, fille de Danielle et petite-nièce de Mireille et Jacqueline	27	Étudiante en éducation des arts	Initiatrice du projet, a participé à tous les ateliers de création.

8.1. PARTAGE DES HISTOIRES PERSONNELLES

De nombreuses discussions eurent lieu lors des ateliers de créations mais également en dehors de celles-ci. Le projet a semblé habiter les participantes de manière continue et en dehors des heures d'atelier, comme le reflète les propos de certaines participantes. Celles-ci ont dit que c'était « une obsession » (données brutes, p. 40) ou encore « y pensait la nuit » (données brutes, p. 40). À travers ces discussions, plusieurs histoires personnelles ont été évoquées et à travers celles-ci, des thèmes communs réunissent ces histoires, à savoir l'histoire familiale vécue par ces femmes et le thème de l'éducation des arts. Si nos conversations étaient légèrement dirigées, nous ne nous attendions pas à obtenir autant d'informations sur l'histoire générale des femmes du Québec et du milieu de l'éducation des arts. Étant donné la nature de nos conversations ouvertes, il est entendu qu'un nombre impressionnant de sujets et de thèmes ont été couverts. Toutefois, bien que fort intéressants et instructifs, ces sujets ne concernaient pas nos questions de recherche et nous ne pouvions pas nous y attarder, à notre grand désarroi. Nous nous sommes donc concentrés sur les aspects qui pouvaient répondre à nos questions mais mentionneront quand même les autres thèmes dans notre discussion, sans les approfondir.

Les thèmes sur lesquels nous nous sommes concentrées sont évidemment en lien avec nos trois questions principales, que nous rappellerons à l'instant avant d'expliquer lesdits thèmes.

À la question « Comment l'expérience participative d'un projet de courtpointe pourrait contribuer à la consolidation des relations, du partage des histoires personnelles et du transfert du savoir? » trois thèmes généraux ont été trouvés, réunissant chacun des sous-thèmes. Il y a tout d'abord le partage des histoires personnelles qui réunit sous ses ailes l'éducation des arts vécue par les participantes et les histoires familiales vécues par ces femmes. Ensuite, le thème transfert du savoir réunit le transfert du savoir intergénérationnel selon les participantes, l'échange du savoir technique et théorique ainsi

que le basculement des rôles. Finalement, la consolidation des relations contient le sous-thème partage des émotions vécues lors du projet.

À la question « Qu'est ce que le participant et moi-même aurons acquis à travers le processus créatif d'une courtépointe participative ayant pour thème mémoire de femme? » survient le thème acquisition lors du processus créatif et ses deux sous-thèmes : acquisition technique et expérimentation ainsi qu'acquisition psychologique et sociale.

Finalement pour la question « Comment ce projet modifiera-t-il ma compréhension de moi-même en tant qu'éducateur en art et comment ce projet pourrait contribuer à mes plans futurs » nous avons divisé celle-ci en deux grands thèmes, à savoir ma compréhension de moi-même en tant qu'éducateur en art et la contribution du projet à mes plans futurs.

8.1.1.ÉDUCATION DES ARTS

La mémoire de ces femmes, confrontées à mon rôle d'éducatrice en art mais également au projet, fit un parcours dans le temps, réveillant de nombreux souvenirs et histoires de leur propre éducation. De ces histoires sont nées une meilleure compréhension de ma part, du système d'éducation de l'époque, mais également des professeurs qui enseignaient cette matière. Les cours d'art dans l'école de trois de ces femmes (Ghislaine, Jacqueline et Mireille) dans les années 30-50 avaient lieu le vendredi après-midi. L'école étant entièrement féminine, le cours était donné par des femmes, des sœurs dans le cas de deux participantes (Ghislaine et Jacqueline) et une professeure laïque pour une autre un peu plus jeune (Mireille). Les matériaux utilisés dans le cours d'art étaient principalement le crayon, l'encre de chine et la gouache et ce jusqu'en neuvième année. À travers les discussions, j'ai pu noter que les participantes n'avaient jamais le choix de leurs œuvres. Ainsi, il s'agissait toujours de copie à faire selon des critères esthétiques classiques. Lemerise (2006) nous indique d'ailleurs que les trois orientations du dessin des années 30-40 étaient le dessin d'observation (mimétisme), le dessin géométrique et le dessin d'ornementation. Selon l'auteur « l'apprentissage est séquentiel et fondé sur le mode mimétique issu de la tradition de l'art académique » (p.

11). Les canons devaient être les bons et aucune liberté créative, idées hors normes n'avaient sa place dans le cours. Ghislaine indique que : « (...) on faisait une pomme mais fallait qu'elle soit égale des deux bords, tsé des affaires de même. Quand aurait pu niaiser autour. Pas niaiser mais...mettre au moins une petite feuille, des affaires de même là. Quand t'es jeune tu fais ce qu'ils te disent. À moins quelqu'un de ben révolté là...dans ce temps là c'était pas tout à fait à la mode non plus. Fallait écouter hein... » (donnée brute, p.44). Cette obligation à la copie est d'ailleurs omniprésente lors des discussions que nous avons eues. À plusieurs reprises les participantes m'ont indiqué leur stress de créer quelque chose à partir de leur imagination puisqu'elles disaient n'avoir jamais connu cela. Les enseignantes ne semblaient pas non plus exposer les étudiantes à des artistes, ou à leur donner un cours d'histoire de l'art. Si l'époque dont nous parlons (1930-1950) fut l'époque de l'art moderne et de l'art d'enfant, selon Lemerise et Sherman (2006), en aucun cas les trois sœurs n'eurent accès à ces nouvelles conceptions de l'art dans l'éducation. En effet ces mouvements, bien qu'importants dans l'histoire de l'éducation des arts du Québec, constituent une catégorie à l'écart des cours d'arts traditionnels et étaient en dehors des institutions scolaires publiques dans lesquelles nos participantes ont fait leurs études. Dans les écoles publiques francophones, régies par le clergé, la situation n'était pas la même que dans les institutions privées, les cours du samedi, ou même encore le milieu de l'éducation anglophone. Selon les deux auteurs, au sujet des artistes qui voulurent changer la manière d'enseigner l'art dans les écoles francophones: « the established educational system they were dealing with was closed to any attempts at reform » (p. 145). En s'attaquant non pas seulement à la manière d'enseigner l'art mais également au système d'éducation, les artistes et leurs pensées furent associés à de grandes réformes culturelles qui effrayèrent les autorités scolaires (p.146). C'est ce qui explique pourquoi, malgré l'arrivée de l'art moderne et de courants révolutionnaires dans l'éducation des arts, nos participantes furent tenues à une éducation classique, loin de l'art des Borduas de ce monde, considérés comme des dangers de la culture traditionnelle.

On voit toutefois un changement à travers le temps, après la Révolution tranquille¹, dans les propos de Ghislaine et de Mireille, sur l'éducation des arts. Avec les changements opérés de cette révolution, des institutions culturelles voient le jour, telles que le Musée d'Art Contemporain en 1964, mais surtout une coupure avec le clergé, qui contrôlait les affaires de culture jusqu'à tout récemment (Bellavance, 2008). Cette époque est également l'ère Senécalienne, femme dans le milieu de l'éducation des arts dont nous reparlerons, qui travaillait depuis les années 40 à changer le système, autant pour adulte que pour enfant (Lemerise, 2006). C'est une ère où le mimétisme d'antan se dissipe pour faire place à l'expression, chevauchant les mouvements artistiques singuliers et libérés des années 60. Ghislaine ayant fait son cégep en art plastique au collège Marie-Victorin, avec sa fille Danielle, à la fin des années 70 nous indique que « (...) quand tu fais de l'aquarelle, bon, des fois le professeur disait : vous pouvez aller la tremper dans l'évier. Pis là tu revenais, ça dégouttait partout » (données brutes, p.8). Mireille a également suivi plusieurs cours d'art avec différents professeurs après les années 60 et expérimenté de nombreuses techniques. Toutefois, malgré ces nombreuses expériences, ces deux femmes disent n'avoir pas compris. Ghislaine me dit, d'une expérience qu'elle eut à Marie-Victorin : « dans le temps de Danielle, c'était pareil, on était rendu pied nu sur le plancher, le plancher était tout rouge. Pis moi je voyais pas l'utilité, mais probablement y'en avait une, que j'ai pas compris en ce temps là » (données brutes, p. 8). Mireille également raconta un cours où elle devait mettre du sable sur du papier : « ben on trouvait pas ça laid mais on était interdite...en quelque part » (données brutes, p. 8). L'éducation des arts de leur enfance, avec ses restrictions et ses techniques plus classiques, semble

¹ La révolution tranquille, période de transition importante du Québec qui passe d'une société contrôlée conjointement par l'église catholique et les partis aux pouvoirs à un état complètement laïque. Cette révolution des années 60 est le projet du parti Libéral désormais au pouvoir, sous Jean Lesage, qui affiche un slogan qui en dit long sur l'état d'esprit de la société de l'époque : « C'est le temps que ça change! » (Durocher, 2013). Selon l'auteur « La croissance spectaculaire de la fonction publique et le rôle considérablement accru de l'État dans la vie économique, sociale et culturelle de la province déclenchent des forces dont l'action aura des répercussions considérables. Par exemple, le rôle de l'Église catholique dans la société diminue drastiquement, la population francophone du Québec devient de plus en plus prospère et sensible à des questions d'identité nationale et collective » (Durocher, 2013, ¶3). Il y a aussi lors de cette révolution, un nouveau genre de féminisme qui fait son apparition. La fédération des femmes du Québec sera créée par Thérèse Casgrain et s'assurera que les droits fondamentaux des femmes soient reconnus et que la discrimination envers celles-ci soit combattue (Musée Québécois de la Culture populaire). La femme commence à faire son territoire sur le marché du travail et peut enfin, signer un bail par elle-même en 1964, sans le besoin d'un mari à ses côtés. Les arts visuels et la littérature sont en pleine explosion durant cette créative décennie. La contre-culture y fait son territoire et les œuvres sont décidément engagées. Selon le Musée de la Culture Populaire « les femmes participent activement au mouvement de renouveau et d'effervescence des arts. À travers le roman, la poésie, la peinture, elles prennent la parole et s'émancipent. Elles font siennes les paroles « Égalité ou indépendance » prononcées par le premier ministre Daniel Johnson dans sa croisade pour une plus grande autonomie du Québec, mais en leur prêtant une toute autre signification. » (¶3)

avoir été ancrée dans leur être. Leur raison, nombreuse fois répétée est qu'elles n'ont pas connu ça jeune. Le figuratif est resté pour eux la technique privilégiée et on peut le constater également dans les œuvres que les femmes ont produites. Pour les trois participantes les plus âgées (Ghislaine, Mireille, Jacqueline) toutes les œuvres sont figuratives. Une des œuvres de Danielle, née dans les années 60 est abstraite et une de mes œuvres est également plus expérimentale. Il y a certes un désir de comprendre l'art dit contemporain de la part de Mireille, qui me posa de nombreuses questions, mais celle-ci ne s'est pas aventurée dans ce courant lors de l'exécution de ses œuvres.

Les cours d'art ont semblé être une source de grand plaisir pour Mireille et Ghislaine lors de leur enfance mais moins pour Jacqueline. Selon Ghislaine, le degré de plaisirs dépendait également du professeur qui enseignait le cours. Ghislaine et Mireille eurent toutes deux quelques professeurs marquant lors de leur jeunesse. Pour Ghislaine, il s'agissait d'une sœur aux verres fumés, qui profita du nombre peu nombreux d'élèves dans sa classe pour s'éloigner du curriculum de l'époque et miser sur l'interaction dans ses projets. Un projet qui reste mémorable pour la dame est celui d'une carte géographique en pâte qu'elle bâtit et peignit. Ce projet et la professeure refirent surface de nombreuses fois lors de nos conversations. Pour Mireille il s'agissait de Mme Sénecal, une professeure d'art qui lui fit faire des choses hors de l'ordinaire à une époque où l'on s'en tenait au classique. Son expérience avec elle fut mémorable et elle en garde des souvenirs heureux. Mme Sénecal, de son prénom Irène Sénecal, fut en fait, sans que Mireille ne le sache à l'époque, une des précurseurs d'une éducation des arts plus moderne. Elle est l'égérie de l'ère Senécalienne. Ce fut elle qui introduit une éducation des arts influencée par Tomlison, Read, Richardson, Lowenfeld et Piaget dans le système scolaire public (Lemerise & Sherman, 2006). Selon ces deux auteurs: « She was instrumental in changing the paradigm of the child art mouvement to an art education model, based primarily on the psychology of child development. She forsook the notion of the child as artist and the artist as child » (p.146).

Toutefois, il semble que de continuer leurs études dans un champ artistique n'était pas une option pour les deux sœurs. Pas parce que le désir n'y était pas, mais plutôt parce que l'art n'était pas considéré comme un métier, encore moins pour les jeunes filles de bonne famille qu'elles étaient. Ghislaine, quand je lui demandai pourquoi fut-elle allée au Cégep avec sa fille, à près de 60 ans, me dit que c'était pour voir des choses nouvelles, pour voir des expositions, aller dans des musées. Elle me dit par la suite qu'elle avait toujours aimé cela mais qu'une fois terminée sa neuvième année « il a fallu que je devienne un peu sérieuse, parce que les arts c'est pas sérieux hein...comme tu sais » (données brutes, p. 46) et ce de manière très sarcastique, voulant signifier qu'il était ridicule de ne pas considérer l'art comme quelque chose de sérieux. Mireille nous a également dit : « Mais c'est la sculpture que j'aurais aimé le plus...si j'avais eu une carrière » (données brutes, p. 32).

Jacqueline n'a pas mentionné de professeur mais a mentionné qu'elle n'aimait pas ses cours d'art lors de sa jeunesse, le vendredi après-midi car elle ne se trouvait pas bonne. Jacqueline mentionne dans son journal que : « lorsque j'étais jeune, le vendredi était consacré au dessin, j'étais toujours mal à l'aise, me sentant incapable de réussir quoi que ce soit et par conséquent me faisait détester ce travail obligatoire » (journal de jacqueline, p.1 para. 2). Lemerise (2006) va également en ce sens en affirmant que « pour plusieurs élèves malhabiles, le cours de dessin est subi comme une torture alors que, pour d'autres, c'est la récréation du vendredi après-midi » (p. 13). Ghislaine et Mireille ont toujours suivi des cours d'art après la fin de leurs études mais jamais Jacqueline. Jacqueline mentionne que « je n'ai jamais été attirée vers ce genre d'art, n'ai jamais suivi de cours sur ce sujet » (journal de Jacqueline p. 1, para. 3). Les souvenirs heureux de Mireille et Ghislaine de leurs professeurs d'art et leurs cours d'art les ont probablement encouragées à continuer leur éducation artistique, alors que pour Jacqueline, pour qui l'expérience fut douloureuse et amère, l'éducation artistique s'arrêta lorsqu'elle ne fit plus partie du curriculum. Pour Danielle, ayant poursuivi des études jusqu'à l'université en arts plastiques, l'expérience fut noircie par le contexte artistique de l'époque. Danielle voulait se concentrer dans l'art figuratif et ses professeurs, selon ses propos, ne juraient que par l'art abstrait et expérimental. Les années 80 furent le terrain de jeu de la

performance, de l'art minimaliste et conceptuel. Danielle n'y adhérerait pas. Ainsi, elle garde en mémoire un souvenir de ses professeurs d'université plutôt amer, fermé d'esprit dans la mesure où ils condamnaient l'art figuratif qu'elle voulait explorer au détriment de l'art expérimental. Elle ne finit pas son baccalauréat en art. Ainsi peut-être nos expériences artistiques ultérieures et nos professeurs influencent-ils plus notre cheminement éducatif en art que nous le croyons.

Des histoires sur la vie passée des participantes, de leur relation à l'art à travers leur parcours scolaire, mais également des histoires de jeunes filles, parcourant le temps et les révolutions qui ont secoué le Québec, des jeunes filles aux destins tracés par la société d'antan qui sont devenues femmes en contrôle de leur avenir. Comme Steven High (2009) et Portelli (1991) le soutenaient dans notre revue littéraire, les histoires des participantes, si elles ne s'avéraient pas vérifiables nécessairement dans l'histoire de l'éducation des arts du Québec, d'une part parce que très peu couverte par les chercheurs comme nous le démontre Pearse (2006) et d'une autre parce que subjective à la personne qui les raconte, ne sont pas moins crédibles pour autant et nous permettent de saisir les poulx d'une époque et d'une société. Nous permettent également de mieux saisir la relation que les dames ont entretenue avec les arts au fil du temps et de mieux comprendre leur angoisse lors du projet. Je ne croyais pas pouvoir comprendre leur angoisse créative à travers leur parcours scolaire. Je ne m'étais même jamais arrêtée à cela lors de mon propre parcours scolaire. De savoir que notre relation à l'art dès notre jeunesse peut affecter notre processus créatif et notre désir d'en apprendre plus sur l'art à l'âge adulte m'a étonné, m'a remis en question. J'ai eu la chance d'avoir ces femmes à mes côtés dès ma plus tendre enfance, femmes qui m'ont encouragée sans jamais faillir. De plus j'ai eu deux professeurs qui m'ont laissé errer dans leurs locaux d'art autant que je le voulais, sans compter le support du corps professoral de mon école, qui m'ont laissé me nourrir d'art et qui ont fait de nombreux compromis en me laissant manquer plusieurs cours pour que j'aie continué mes travaux d'art. C'est peut-être donc en partie à cause de ces personnes que j'ai eu le désir et surtout la confiance presque aveugle, de continuer dans le milieu des arts. En plus, évidemment, de mon époque et société, forgées par les fondateurs et les révolutionnaires de l'éducation au Québec.

8.1.2. HISTOIRE FAMILIALE ET FÉMININE

Lors des conversations avec ces dames, je leur posai beaucoup de questions sur leurs éducations artistiques, mais moins sur leur famille. Toutefois, le thème mémoire de femme s'était faufilé dans leur esprit et pour elles, évoqua la mémoire familiale. La mémoire de femmes, pour elles, s'inscrivait dans leur entourage familial. Mcleod et Ricketts (2013) ont également constaté que durant leurs recherches : « (...) the traditional female sphere of home and family surfaced as a central factor in visual memory and in their storytelling, especially the period of coming to maturation before motherhood » (p.28). La figure de la mère des trois sœurs (Ghislaine, Mireille, Jacqueline) fut évoquée des dizaines de fois lors de nos conversations, que les sœurs soient séparées ou non. Pour elles, la mémoire de femme évoquait celle de leur mère. Mireille l'a d'ailleurs peint dans l'une de ses œuvres, vue de dos, dans son propre chalet. Mireille a écrit dans son journal que pour sa toute première toile: « (...) j'éprouvai une grande angoisse. Aucune image n'émergeait de ma mémoire. Je fermai les yeux et peu à peu la silhouette de maman se profila. Je la revis très nettement, debout près de la fenêtre, un châle couvrant ses épaules dans un état d'admiration devant la mer » (journal de Mireille, p.1 para. 3). La mère comme figure importante de leur histoire familiale faisait office de point de départ de leurs réflexions et de leur existence. L'identité des trois sœurs en tant que femmes, sœurs, épouses et mères s'entrelace de manière indissociable avec l'histoire de leur mère. Un peu comme mes propres réflexions sur mon identité en tant qu'artiste éducateur ne peut se dissocier de ces femmes. Ce fut davantage leur jeunesse et leur vie comme jeune adulte, dans leur contexte familial, dont discutèrent les femmes, toujours en se percevant comme filles de leur mère.

De nombreuses histoires familiales racontèrent le contexte social dans lequel vivaient ces femmes, et ce à travers leurs mère mais également leur propre histoire ainsi que celle des femmes qui les ont entourées. Ainsi j'ai pu dresser un certain portrait d'histoire de femmes dans un Québec en constant changement. Le thème mémoire de

femme a mené à des discussions sur des femmes d'exception, pourtant considérées comme si ordinaire à l'époque. Ainsi leurs souvenirs furent peuplés de femmes pour qui le quotidien était une certaine bataille. Remontant jusqu'en 1900, grâce aux histoires léguées par leur mère et leur grand-mère, j'ai pu suivre un parcours féminin, entrelacé au mien. Leurs souvenirs se chevauchaient et se complétaient au travers de leurs discussions, mêlés aux miens. Un fragment d'histoire de femmes ébauché à travers l'histoire du Québec. Les auteurs d'un projet où les histoires personnelles furent également échangées dans un processus créatif diront que « shared storytelling created an important bond between participants, whereby through a cultivated space of reciprocity; empathy and compassion they grew strength, confidence and power of voice » (McLeod & Ricketts; 2013). Deux des toiles de Jacqueline et toutes les toiles de Mireille ont pour sujet la famille et racontent en quelque sorte une parcelle de l'histoire familiale, vue par des femmes.

Une grande admiration de certaines figures féminine émergea des discussions. L'histoire de familles démunies, obligées de donner leurs enfants parce qu'elles n'étaient plus capables d'en prendre soin ou encore parce que lors de l'exode aux États-Unis, les infirmes n'étaient pas admis. Si elles n'ont pas vécu ces expériences directement, elles ont pu l'observer à travers des proches. Leur tante Emma a adopté une jeune fille dont le père venait de perdre sa femme et leur tante Bernadette souffrait en silence, avec de nombreux enfants et un mari qui buvait. Selon Mireille « les femmes étaient sacrifiées dans un certain sens » (données brutes, p.15). Si leur vie personnelle a été somme toute heureuse selon leurs dires, celle de d'autres femmes, dont elles gardent un souvenir concret, leur ont certainement donné matière à réflexion sur le sort réservé à plusieurs d'entre elles. Comme des héroïnes, Mireille ajoute que « nos aïeules là, y'ont été extraordinaires, je parle de celles qui ont été dans la pauvreté là » (données brutes, p. 28).

Le sujet du féminisme a également été effleuré, vécu par les trois aînées, qui ont vu les changements de la Révolution tranquille et les ont vécus. Mireille raconta que le féminisme l'a aidé. Elle qui était, selon ses dires, plutôt docile dans sa jeunesse se

questionne parfois, se demande pourquoi elle ne contestait pas. Maintenant dit-elle: « (...) je me sens comme contestataire, comme si l'expérience de ma vie devait être dit » (données brutes, p.41). Lorsque les enfants furent plus grands, Mireille décida de retourner travailler. Parce qu'elle aimait travailler. Si son mari fut un peu dérangé par la chose, et que sa mère lui dit qu'elle l'abandonnait et qu'elle n'avait pas besoin de travailler puisque son mari la faisait vivre, elle y retourna néanmoins, encouragée par ses amies et le courant féministe. Fortement ancrée dans ce courant, Mireille affirme que nous sommes femmes en tout temps, et que la maternité n'est pas gage de féminité. Elle a vu plusieurs femmes avocates avec qui elle travaillait se faire dire, après la Révolution tranquille « coudonc as-tu faites ton droit pour changer des couches! » (données brutes, p. 41). Elle fut un témoin de ce changement de mentalité, elle qui n'eut pas trop le choix de devenir femme au foyer dans son jeune temps, puisque 'c'était comme ça' et qui a vu sa mère être une femme dépareillée (femme au foyer exemplaire) dans les traditions de l'époque. Ghislaine aussi a vu ce changement. Elle me dit qu'avant la Révolution tranquille, ce n'était pas la mode de travailler à l'extérieur. Elle ne travailla que trois semaines à l'extérieur pour un contrat lorsqu'elle fut mariée (en tant que femme mariée elle dû abandonner le travail de couturière à Holt Renfrew qu'elle avait en tant que femme célibataire) et son mari lui signifia qu'il avait hâte de son retour au foyer. Lorsque je lui demandai s'il aurait accepté qu'elle travaille à l'extérieur si elle avait vraiment voulu, elle signifia qu'elle n'en était pas certaine, mais que ça l'arrangeait, elle aimait rester au foyer. Toutefois dit-elle: « (...) attends minute, ça a changé un peu après parce que Mireille a travaillé un bout de temps aussi, pas parce c'était très... Jacqueline avait pas le choix de travailler non plus pis Lucette... euh plus ça allait plus les femmes travaillaient à l'extérieur » (données brutes, p. 46).

Les histoires personnelles échangées lors de ce projet participatif, où diverses générations se réunissaient, ont donné vie à l'histoire d'autres personnes ainsi que du système d'éducation religieux. De nombreux échanges sur la vision de différentes générations sur la religion, la situation des femmes et des hommes du Québec à travers le temps et nous ont permis d'entendre des brèves de vies de gens, qui nous sont inconnus, qui se sont entrelacés à la vie de ses dames et ont forgé leur propre vision du monde.

L'exode des Québécois vers les États-Unis, la pauvreté des familles, les orphelinats, la médecine de l'époque et la transition d'une société religieuse à une société laïque ont été également couverts lors de nos discussions. Bien que n'entrant pas dans le sujet de nos questions, ces histoires nous ont été racontées, enrichissant notre questionnement et nos réflexions sur notre actuelle société.

8.2. CONSOLIDATION DES RELATIONS

8.2.1. PARTAGE DES ÉMOTIONS

Les ateliers de créations furent le théâtre de nombreuses discussions sur l'histoire personnelle de chacune des participantes, mais également un terrain de partage des émotions vécues par les participantes. Ce partage des émotions fut un élément



Figure 13 Ghislaine lisant un livre sur les courtépintes.

rassembleur puisque commun à chacune des participantes. Ainsi, l'anxiété et le stress furent les premières émotions communes à chacune des participantes. Lors des discussions, elles ont véhiculé leurs angoisses et ensemble ont déterminé quels étaient les facteurs de stress. Si je vu ces émotions de manière négatives tout d'abord, je m'aperçus des liens qu'elles pouvaient créer entre les participantes. Mireille me dit un jour: « (...) ce que je te disais sur le projet, ça nous a un petit peu, quand je dis nous c'est matante Jacqueline et tu dis que ta grand-

mère aussi s'énervé un peu, moi ça m'a fait un blanc(...) c'est un beau projet mais il devrait pas nous stresser. C'est parce qu'on est avec toi là. Matante Jacqueline elle s'énervé un peu, on s'est parlé hier, elle est souffrante un peu. Ce matin je lui ai envoyé [un courriel], ce [qu'] elle m'a dit ça m'a encouragé(...) j'ai dit à Jacqueline : j'ai le même stress » (données brutes, p. 40). Ce partage fut un exécutoire et un outil pour les participantes pour se soutenir mutuellement et entretenir des discussions basées sur la sympathie de l'autre. Ainsi l'angoisse vécue et connue par l'autre fut transformée en un facteur d'entraide et de sympathie, puisque déjà connue. Le stress de l'une partagé à

l'autre amenait fréquemment des solutions et des apaisements de la part de l'autre, vice-versa. Mireille, extrêmement stressée au milieu du projet, nous relata une conversation avec Jacqueline, tout aussi stressée: « J'ai dit: Jacqueline vas-y là. Pis des fois nous autres on trouve ça très laid mais il peut avoir des gens qui trouvent ça beau » (données brutes, p. 42) et Ghislaine de rajouter: « Elle va prendre confiance dans le fond » (données brutes, p.42). Lorsque les participantes avaient des bas, les autres partageaient également leurs angoisses. Peut-être le fait de ne pas se sentir seule à être angoissée devant le projet, et d'en discuter, fut un élément positif au bout du compte. Ghislaine et Mireille ont échangé entre elles les facteurs qui causaient une telle angoisse. Pour elles, l'angoisse venait tout d'abord du désir de faire quelque chose à la hauteur de mes attentes, de me satisfaire. Aussi est-il nécessaire de mentionner que je n'ai jamais fixé, du moins selon mes données, d'objectif esthétique quelconque ou de définition de ce qu'est un projet bien réussi. Ce sont elles-mêmes qui se mettaient une pression. Un autre facteur de stress fut le choix des matériaux. Ainsi, Mireille, Ghislaine et Jacqueline n'avaient presque jamais peint à l'acrylique. À de nombreuses reprises toutefois, je leur ai mentionné qu'elles pouvaient utiliser d'autres matériaux que la peinture acrylique, mais que moi je ferais mes propres œuvres avec ce matériel. Ainsi est né le stress de s'approprier un nouveau matériel, avec toutes les techniques particulières à celui-ci. Le troisième facteur de stress commun était d'expérimenter dans la création de leurs œuvres. Durant nos premières discussions, j'ai mentionné le fait qu'il serait intéressant d'utiliser d'autres techniques que la peinture, comme le collage ou encore le transfert de photographie. Sans forcer ces trois participantes à le faire, j'ai toutefois fait remarquer qu'il fallait parfois sortir de nos chemins connus pour faire de belles découvertes. Le genre de techniques que je leur proposai, à savoir le collage et le transfert d'image, n'avait jamais été utilisé par ces dames, notamment à cause de l'éducation des arts plus classique qu'elles ont reçue, comme mentionné ci-dessus. Ce terrain inconnu leur procura une certaine dose d'angoisse puisqu'elles ne savaient pas comment le faire mais principalement comment l'intégrer dans leurs œuvres.

Notre projet de courtépointe collective a pu, à travers le partage des émotions, consolider les relations, d'une certaine manière. Comme toutes nos participantes se connaissaient déjà préalablement, ce ne fut pas de la même manière que les études

nommées dans notre revue littéraire. Ce fut toutefois d'une manière émotionnelle, à travers le partage des émotions vécu lors du projet, comme le stress et l'angoisse. Comme Bennett (2008) le mentionnait dans son étude, de ces échanges est né un sentiment de solidarité et d'entraide, émotionnelle et créative. Les participantes échangeaient constamment leurs sentiments profonds vécus lors du projet et ce, également en dehors des heures des ateliers de création. Cette entraide émotionnelle s'est également transformée en partage du savoir, question d'aider les autres participantes à surmonter leur stress de créer quelque chose hors de leurs zones de confort.

8.3. TRANSFERT DU SAVOIR

Comme entrevu dans notre revue littéraire, Bennett(2008) ainsi que Ettinger et Hoffman (1990) affirme qu'un transfert des connaissances peut avoir lieu lors de projets participatifs similaires au nôtre. Nous avons pu observer ce type d'échanges de nombreuses fois lors des ateliers de créations, mais également entendre l'opinion de nos participantes sur le transfert du savoir intergénérationnel à travers leurs propres histoires en plus d'observer un basculement des rôles élèves-professeurs.

8.3.1. LE TRANSFERT INTERGÉNÉRATIONNEL SELON LES PARTICIPANTES

Lors de nos nombreux échanges, des sujets inattendus ont fait surface. En effet, lorsque nous discutons de courtèpointes et de textiles, Ghislaine et Mireille m'ont fait part de souvenirs de leur enfance reliés à leur mère et grand-mère, pour qui la couture faisait partie du quotidien. Ainsi Ghislaine observa que sa mère, étant jeune, achetait du coton jaune qu'elle blanchissait afin qu'il devienne beau, avec différentes techniques. Elle pouvait par exemple le faire bouillir, chose qu'elle apprit de sa mère. Une fois blanchi, le coton servait à faire des robes de nuit. Elle y brodait ensuite des fleurs et y ajoutait de la dentelle. Toutes ces techniques servaient à économiser et à recycler les tissus plus vieux. Ghislaine affirme qu'elle a gardé cette idée en tête et n'achetait pratiquement rien au magasin. L'aspect utilitaire était primordial dans la création du textile à l'époque selon Jonhson et Wilson (2005) qui affirme que: « Women highlighted useful aspects of the items that they had made, such as bookmarks, wall hangings, and sweaters, hats, scarves, and other clothing items » (p.123). Mes souvenirs entremêlés aux siens nous ont rappelé la quantité de robes et de costumes qu'elle me créa étant enfant. Sa mère lui a montré à tricoter mais également à broder. Ghislaine affirme qu'elle a beaucoup appris étant jeune en suivant sa mère et sa grand-mère partout. Pour elle, il ne s'agissait pas nécessairement d'apprendre par un cours quelconque, mais plutôt d'observer les gestes quotidiens de ces deux figures féminines. De répéter leurs gestes pour apprendre, en quelque sorte: « (...) Parce que l'expérience que j'ai apprise avec le temps, je l'ai apprise aussi de ma grand-mère. C'est une roue qui tourne. Mais je la

suivais partout. Comme de raison, tout ce qu'elle faisait je le faisais » (données brutes, p. 39).

Selon elle, qui a commencé la couture avant même d'entrer à l'école, il s'agit d'un mélange entre nos intérêts personnels et les occasions présentées pour apprendre, en accord avec les propos de Johnson et Wilson (2005). Sa grand-mère, se rappelle-t-elle, l'a toujours laissé fouiller dans son sac de couture et Ghislaine lui demandait parfois conseil. Selon elle: « Si une mère aurait jamais rien sorti de sa vie, de ses affaires de [couture]...je pense, peut-être pas sûre non plus. De son panier à ouvrage là mettons...moi j'ai toujours vu ma grand-mère coudre pis moman aussi. Tricoter pis broder pis tout ce que tu veux, c'était de même chez nous » (données brutes, p.35). Mireille a également appris à broder et à crocheter mais étant la plus jeune des filles, à appris le savoir textile légué par sa grand-mère, de ses sœurs aînées. Johnson et Wilson (2005), dans leur entrevue avec des femmes qui créent encore de l'artisanat textile, énonce également que toutes leurs participantes avaient appris ce savoir-faire par l'intermédiaire d'un membre plus âgé de leur famille: « A grand-mother, great aunt, or other relatives would have the time to spend with a young girl to teach her some technique » (p. 122). Ghislaine trouvait dommage que ce savoir se perde avec les nouvelles générations de jeunes filles. Toutefois Mireille affirma que ce n'était plus possible puisque maintenant, les femmes avaient une carrière, en plus d'avoir des enfants et une maison à entretenir, ce que Johnson & Wilson (2005) confirment. De ces mémoires du savoir léguées entre les femmes d'une même famille, est entré dans la conversation le savoir transmis entre femmes, hors famille, synonymes d'une après révolution. Mireille, dans les années 80, apprit donc le macramé, dans un groupe uniquement constitué de femmes et donné par une voisine. Une espèce de territoire féminin nouveau consacré à la transmission du savoir s'est donc développé, depuis l'arrivée des femmes sur le marché du travail. La chose est également observée par Elinor (1989) et Johnson et Wilson (2005) au sujet de la renaissance de l'artisanat et du savoir-faire textile. Elinor (1989) fait remarquer que: « Women's craftwork possesses the participatory experience and structures of feminine knowledge (...) our critical struggle of cultural engagement cannot be centered on masculine methods, nor sited within wornout males mode. But our continuous acts of creative consumption which nurture the

roots, are convergent, and offer divergent experience, will germinate the cultural transformation we desire » (p. 30). Pour Johnson et Wilson (2005): « The role of community in textile handcrafts continues to be a vital factor in the perpetuation of skills » (p.122). Ainsi ce savoir-faire intergénérationnel, autrefois transmis par les figures féminines d'une même famille, s'est trouvé une nouvelle niche dans notre société actuelle, où les femmes n'ont plus le temps de transmettre ce savoir-faire à leur propre enfant. La communauté (autant physique que virtuel) devient le centre du transfert du savoir-faire artisanal et c'est à travers cette communauté que les liens entre femmes se créent dorénavant.

8.3.2. TRANSFERT DU SAVOIR TECHNIQUE ET THÉORIQUE



Figure 14 Début de ma première œuvre que les participantes venant regarder pour comprendre comment utiliser l'acrylique.

Comme nous l'avons pu constater ci-dessus, de nombreuses discussions ont émergé du thème mémoire de femme donné à notre projet. Le projet concret, technique, a lui aussi donné lieu à de nombreux échanges quant aux techniques utilisées et aux outils pour y arriver. En effet, comme mentionné ci-dessus, nos participantes quotidiennes (Mireille et Ghislaine) ainsi que notre participante à distance (Jacqueline), n'avaient jamais touché à l'acrylique et ceci les stressa grandement. Jocelyne utilise toutefois très fréquemment l'acrylique pour ses projets quotidiens et j'ai moi-même utilisé l'acrylique de manière fréquente dans mes créations

artistiques au Cégep. Des nombreuses questions posées par les participantes moins familières avec ce médium est né un échange de savoir sur celui-ci entre nous. Ainsi, les trois participantes qui n'étaient pas familières avec l'acrylique ont tout d'abord commencé sans trop poser de questions. Mais une fois de légers problèmes survenus avec ce type de peinture, les questions furent automatiquement posées. Mireille par exemple, venait me voir travailler à l'acrylique pour comprendre comment l'utiliser, elle qui

n'avait peint qu'à l'huile auparavant. Je lui donnai fréquemment des trucs personnels que j'avais acquis avec les années de pratique. Mireille avait également des préconceptions sur l'acrylique. Celle-ci croyait que le médium séchait instantanément. Jocelyne lui apprit alors que si l'acrylique sèche plus rapidement que l'huile, l'épaisseur du médium a un impact avec le temps de séchage et que plusieurs médiums complémentaires permettent de ralentir ou d'accélérer le temps de séchage. Mireille donna les trucs qui lui avaient été donnés à Jacqueline qui eut des problèmes similaires. Ghislaine échangea également des conseils avec Mireille et Jacqueline sur les expériences personnelles qu'elle avait avec fait sur ses carrés de courtépointe. En effet, la dame immergea complètement sa toile dans l'eau afin de travailler de manière fluide avec l'acrylique. Elle adora la souplesse de l'acrylique mêlée à l'eau et en fit part aux participantes.

L'expérimentation fut décidément le territoire où nous nous transférâmes le plus de savoir. À chaque fois qu'une dame essayait une nouvelle technique, un flot de questions surgissait à table lors de nos ateliers. Dans plusieurs cas je leur offrais des trucs techniques pour que leurs expériences fonctionnent. Jocelyne offrit également une partie de son savoir technique sur l'acrylique. Quand les expérimentations fonctionnaient, les participantes échangeaient sur le sujet et expliquaient comment elles avaient procédé aux autres participantes. Ceci encourageait les autres participantes à essayer les techniques que les autres avaient réussies et etc. Ainsi si les participantes me demandèrent conseil et me demandèrent une validation sur leurs idées au départ, elles finirent par échanger entre elles le savoir acquis sans que mes conseils ou mon soutien furent nécessaires. Mcleod et Ricketts (2013) confirment ceci en disant que: « Adult learners are successful in conceiving of their own perspectives on cultures to the extent that the art educators cede authority to participants through encouraging self-directed learning » (p. 25)

En plus du savoir technique, concret, nous avons échangé également sur des concepts plus théoriques de l'art. Beaucoup de questions vinrent de Mireille dont, par exemple, une question sur la composition des couleurs dans l'une de mes peintures. La répétition des couleurs dans celle-ci fut l'objet de réflexion de sa part, et elle me demanda de lui expliquer le concept. Je lui expliquai à travers le savoir qu'on m'avait moi-même

transmis: « ben c'est sur qu'il faut toujours qu'il ait pas un point que, un point ou y'a une seule couleur qui se répète pas du tout dans le tableau parce que, à moins que c'est volontaire, parce que l'œil va, si tu mets juste un point blanc dans le tableau en plein milieu, c'est sur que tu vas regarder toujours dans le milieu. Si tu mets des petits points blancs partout ton œil va pouvoir suivre les... le point le plus clair qui est le blanc...y va suivre, faque tu regardes plus l'œuvre comme un ensemble que comme un point focal, c'est pour ça que le rose admettons qui était la couleur la plus fluo là, avec le vert, le bleu vert, ben ça permet que l'œil y se promène dans la toile au lieu de regarder juste un endroit fixe. C'est parce que si je l'avais juste mis dans le coin à droite, tout le monde aurait regardé juste dans le coin à droite » (données brutes, p. 5). J'expliquai de nombreuses autres théories à mes participantes par l'intermédiaire des questions de Mireille. J'ai pu couvrir le thème de la tension dans une œuvre, de la place du figuratif dans l'art contemporain, de la déconstruction, de l'art abstrait et l'utilité et la place des photos de références dans les œuvres contemporaines. Des questionnements plus théoriques sur l'art, je fus la seule à transmettre mon savoir. Les autres participantes écoutèrent sans toutefois argumenter. Mireille confirmait mes propos par des exemples tirés de l'histoire de l'art mais ne les contestait jamais. Ceci s'expliquait, selon elle, parce que j'avais fait des études plus longues dans les arts. Ainsi mon cheminement scolaire eu un impact sur le transfert de ce type de savoir; les participantes me considéraient comme experte puisque j'avais selon elles le savoir et l'expérience requis pour affirmer ce genre de propos et qu'elles en avaient moins.

J'ai vécu la même chose de mon côté lorsque Ghislaine s'exprima sur les techniques et méthodes lors de l'assemblage de la courtepointe finale. Couturière de formation et d'expérience, Ghislaine me parla des tissus et des étapes de couture qu'il faudra faire lorsque nous arriverons à la dernière étape de notre courtepointe collective. Comme je ne connais que très peu de choses sur la couture, je l'ai écouté sans broncher. Lorsqu'elle me posait des questions ou me demandait mon avis je lui répondit à plus d'une fois: « je ne sais pas, je connais rien là-dedans, c'est toi l'experte » (données brutes, p. 43). Elle entreprit de m'expliquer les différents points en couture et les différentes

possibilités que nous avions lors de l'assemblage de nos carrés de courtepoinTE. Plus elle m'expliquait plus je comprenais, et j'arrivai finalement à échanger dans son langage, celui de la couture. Ghislaine m'apprit également, à travers les temps libres de ce projet, à tricoter. Ainsi j'eus l'impression de me saisir d'un savoir que je n'aurais jamais acquis autrement que par elle et par ce fait même, d'un apprentissage légué par sa propre grand-mère.

8.3.3. BASCULEMENT DES RÔLES

Les éléments ci-dessus nous démontrent également le basculement des rôles dont Ettinger et Hoffman (1990) nous avaient précédemment parlé dans notre revue littéraire. En effet, le début du projet me positionnait clairement comme le professeur, voire l'experte du projet. Le fait que je sois initiatrice du projet a certainement influencé ce positionnement initial, mais également le fait que j'ai étudié en art depuis mes années de cégep jusqu'en maîtrise, comme démontré précédemment ci-dessus. Le premier atelier de création illustre bien cette 'hiérarchie'. Toutes les questions étaient dirigées vers mes connaissances et lorsque retournées, elles évoquaient le stress relié au projet. Mireille m'appela également Mme la Professeure à deux reprises lors de cette première journée. Toutefois, au fur et à mesure que les ateliers de créations avançaient, on dénote une certaine prise de confiance et un échange entre les participants sur différentes techniques. Les conversations sont tournées vers les expériences des participants au lieu d'être centrées sur mes conseils. Les participants, tout comme l'étude de Bennett (2008), ont pris possession des ateliers et à certains moments se les sont appropriés. Nous n'irons pas jusqu'à dire que les rôles ont été définitivement inversés, mais le transfert du savoir et des expériences techniques des participants ont eu une certaine part dans le projet. De plus à certains moments, comme le savoir de Ghislaine sur la couture et le



Figure 15 Début de l'assemblage de la courtepoinTE, en plaçant les carreaux avec des épingles.

tricot, j'ai été définitivement mis dans une position d'élève. Ghislaine avait entièrement le contrôle de ses propos et affirmait plus qu'elle ne posait de questions, alors que pour ma part, j'étais tout ouïe puisqu'incertaine des techniques à utiliser en couture. Ghislaine s'est définitivement appropriée la conception de l'assemblage de la courtepointe finale, en tant qu'experte, en me laissant toutefois un espace suffisant pour lui expliquer la vision globale que j'avais de celle-ci. Comme Ettinger et Hoffman (1990) l'avaient mentionné, les participantes, à priori me voyant comme leur professeur se sont appropriées lentement le projet en s'aidant entre elles mutuellement et en se donnant à chacun leur tour le rôle de professeur, l'espace de quelque temps. Cette appropriation s'est également ressenti à travers la conception de la courtepointe finale, ou Ghislaine était en pleine possession du projet, comme étant le sien.



Figure 16 Mon amie Naya prit en charge la fabrication de la courtepointe physique.

Toutefois, une fois de retour à Montréal, les choses furent différentes. Si Ghislaine avait sa conception de la courtepointe en tête et qu'elle m'avait expliqué le tout avec précision, détails, dans un jargon de couturière, elle ne put cependant la réaliser elle-même. Sa machine à coudre ne supporterait probablement pas le projet et Ghislaine ne se sentait pas dans sa plus grande forme de retour à Montréal. Armée des conseils qu'elle m'avait donnés, je demandai donc à une de mes amies, Naya Fournier, également couturière de formation et de carrière. Elle accepta de prendre en charge la fabrication de la courtepointe finale. Ainsi, je lui expliquai du mieux que je pus la conception de ma grand-mère (après avoir eu une rencontre avec elle), avec une maquette réalisée à l'ordinateur. Elle rajouta différents éléments au niveau des coutures et autres technicités. Le résultat final fut le

tressage de deux couturières de formation qui me sont très chères et qui représentent également, deux générations d'école de pensée. Ma grand-mère était plutôt classique dans sa vision, dans le sens où chaque élément devait être cousu et doublé afin de faire une véritable courtepointe. Un travail de moins cela va sans dire, ou je ne pouvais pas

vraiment participer puisque j'ai une expérience limitée avec la couture. Naya elle, n'avait aucun problème à envisager de remplacer une couture par de la colle et de créer de faux points pour donner l'illusion d'une courtepointe, ce qui me rendit la tâche plus facile. Ainsi, le produit final est à la fois cousu, collé, avec de faux points, mais également une vraie finition de couture et grâce à ces techniques multiples, je pus faire parti du processus de création (j'ai pu coller des éléments et faire de faux points) au lieu de simplement en être spectatrice. C'est un véritable processus collectif qui produisit la courtepointe finale, amalgame d'idées et de techniques variées conçu par différentes femmes.

8.4. ACQUISITION À TRAVERS LE PROCESSUS CRÉATIF DE LA COURTEPOINTE

8.4.1. ACQUISITION TECHNIQUE ET EXPÉRIMENTATION

Nos participantes, en plus d'avoir échangé leurs savoirs sur leur expérimentation lors de la création de leur carré de courtepointe ont également acquis un savoir technique. Comme expliqué ci-dessus, lorsqu'une expérimentation fonctionnait bien dans l'une de leurs toiles, les participantes expliquaient aux autres comment procéder. Les autres participantes reprenaient ensuite les techniques expliquées dans leurs propres œuvres. Lors de notre première séance de création, où j'expliquai le projet et comment procéder, je leur offris la possibilité d'expérimenter à travers le collage, le transfert d'image ou encore la broderie et le tricot, intégrés à leur toile. Comme expliquer ci-dessus, ces techniques inconnues de ces dames dues à leur éducation des arts plus classique

les stressa. Néanmoins, Mireille expliqua qu'elle voulait essayer ces techniques, malgré l'angoisse qu'elles lui causaient. Elle considérait la chose comme un défi en soi, une manière de sortir de sa zone de confort. Elle fut la première à intégrer le collage à sa première toile, en y mettant du sable et des coquillages récupérés sur la grève. Les autres participantes, une fois la glace brisée par Mireille, s'essayèrent également au collage. Comme les dames discutaient de leur projet entre elles et se donnaient des trucs, elles finirent toutes par intégrer le collage dans au moins une de leurs œuvres, toutes participantes confondues. Elles explorèrent donc un terrain inconnu dans leurs toiles, encouragées collectivement par l'expérimentation de l'autre.

Comme mentionné ci-dessus également, trois des participantes, Mireille, Ghislaine et Jacqueline n'avaient pour ainsi dire jamais touché à l'acrylique. Chacune s'appropriä le médium à sa façon, en utilisant les conseils que je leur avais donnés, mais



Figure 17 Ghislaine fit un fond en acrylique et rajouta diverses sortes de crayon par-dessus pour définir les formes de son œuvre.

également à force de travailler le médium. Ainsi, Ghislaine travailla l'acrylique comme de l'aquarelle, avec beaucoup d'eau et peu de peinture. Jacqueline, qui avait le moins d'expérience en peinture, s'appropriait lentement l'acrylique en demandant fréquemment des conseils à Mireille et en faisant des tests. Mireille fut la plus surprise de l'acrylique, elle qui avait détesté le peu d'expérience qu'elle avait eue avec le médium. En appliquant les conseils que le lui avaient offert, elle en vint à adorer l'acrylique, au point où elle me dit, une fois le projet terminé, qu'elle allait définitivement continuer à travailler avec ce médium. Jacqueline, Mireille et Ghislaine trouvèrent toutefois difficile de faire des détails minutieux avec cette peinture et ne peignèrent pas de visages détaillés.

Un travail de recherche et de matériel de référence a été également fait par toutes les participantes. Lors de nos deux premiers ateliers de création, Mireille me demanda si les artistes contemporains utilisaient des photographies. Je lui dis que beaucoup d'artistes utilisaient des photos comme références et que moi-même faisais de nombreuses recherches et amassais un dossier de photographies comme référence pour mes peintures. L'idée fut discutée, partagée à notre participante à distance et appropriée par les participantes. Sans que je leur donne une idée toutefois du genre de matériel de référence à acquérir pour le thème de ce projet, Ghislaine, Mireille, Jacqueline et Jocelyne ouvrirent leurs boîtes de photos de famille. Jacqueline, Mireille et Jocelyne firent également des recherches sur internet et découpèrent des articles de journaux et de magazines pour avoir des modèles de figures et d'objets sur lesquels se baser. Mireille chercha également du matériel de référence pour Ghislaine, qui n'avait pas internet. Chacune d'entre elles se créa une petite enveloppe ou boîte contenant leur matériel de recherche. À mon grand étonnement, elles cherchèrent toutes dans leurs photos de famille et de jeunesse, sans que je leur dise que le thème mémoire de femmes équivalait nécessairement à souvenirs de famille. Ghislaine et Mireille observèrent également de manière assidue les livres sur les courtépintes que j'avais apportés. Ainsi, les participantes ont fait leurs recherches de manière autonome, sans que la chose ne soit pourtant obligatoire.

8.4.2. ACQUISITION PSYCHOLOGIQUE

Si, comme nous avons pu le constater, deux de nos participantes principales et notre participante à distance, vivaient une grande situation de stress lors de la création du projet, elles m'ont toutefois fait part, une fois le projet terminé, de leurs réflexions sur leur expérience, à un niveau plus personnel et psychologique, une fois l'angoisse tombée. Mireille me raconta, lorsqu'elle me présenta ses cinq œuvres, qu'elle eut beaucoup de plaisir à expérimenter et qu'elle aima l'expérience de ce projet. De cette expérience est né un sentiment du devoir accompli pour elle, et elle m'affirma s'ennuyer par certains moments des moments passés à peindre. Ce fut pour elle une sorte de routine. L'expérience du projet provoqua en elle certaines émotions également. Mireille écrit dans son journal: « Que me restera-t-il de cette expérience? Une grande reconnaissance envers Stéphanie pour la confiance qu'elle m'a témoignée. Un grand merci également pour m'avoir donné l'opportunité d'aller errer dans des sentiers inconnus de moi à l'intérieur d'une solitude où je me serai rencontrée dans l'intimité de mes souvenirs. Il m'est même arrivé d'entendre la voix des personnes aimées » (journal de Mireille p.2 para.4). Elle ajouta également dans nos conversations qu'en écrivant son journal, elle eut des émotions en entrevoyant les souvenirs de son défunt mari: « (...) je me laisse pas pleurer facilement, j'ai eu comme...c'est drôle, c'est une émotion qui a monté en écrivant ça. C'est peut-être Maurice, que sa main est partout ici là (...) » (données brutes, p. 48)

Pour Jacqueline, l'expérience fut différente et ambivalente. Elle écrit dans son journal ne pas avoir été satisfaite du travail bien fait et avoir été très stressée, mais affirme par la suite: « En mettant mon orgueil de côté et ce fut difficile, je suis quand même très heureuse d'être allée jusqu'au bout de ton projet Stéphanie (...) » (journal de Jacqueline p.2 para. 3). Elle me répéta la chose de nombreuses fois par la suite, lors de nos conversations personnelles. Sa plus grande fierté n'est pas l'œuvre en tant que tel, mais le fait d'être allée jusqu'au bout, malgré le stress et les réticences qu'elle avait au début du projet (conversation personnelle le 18 octobre 2014). Ce fut pour elle un travail de longue haleine et de persévérance, puisqu'elle n'aimait pas la création d'art depuis toujours. Elle fut également contente d'y avoir participé puisque pour elle: « toutes les mains qui y ont participé, auront laissé une petite part de leur cœur et un souvenir pour la

prochaine génération » (journal de Jacqueline p. 2 para. 6). Elle affirma toutefois qu'elle ne compte pas recommencer à peindre par la suite, son expérience ayant été suffisante.

Pour Ghislaine, qui fut également stressée, l'expérience lui laissa également une émotion ambivalente. Elle ne fut pas satisfaite de son travail sur ses toiles et se trouva plutôt lasse et sans grande motivation. Toutefois, elle me fit part d'avoir été contente de participer au projet et d'avoir réussi à terminer ses cinq toiles. Elle trouva qu'elle aurait pu faire mieux mais que pour une raison qu'elle ne connaissait pas, se sentait découragée lorsqu'elle réalisait ses toiles, comme incapable (conversation personnelle le 18 octobre 2014). Elle en garde toutefois une belle expérience, du côté social et participatif. Dans nos conversations personnelles, elle me dit: « c'est le fun, on a comme appris à se connaître mieux. On s'est rencontrées cet été » (conversation personnelle 2 octobre 2014). Elle parla de manière quotidienne à ses deux sœurs, et ce durant tout le projet et même par la suite, pour partager son expérience personnelle et ses émotions. Lors d'une discussion personnelle le 27 octobre 2014, Ghislaine me parla également d'un projet qu'elle avait en tête pour l'année à venir: réaliser une courtépointe avec tous ses restants de tissus accumulés depuis de multiples années. Kester (2005) nous dira: « that a dialogical aesthetic experience is durational rather than immediate may mean that the effects of the exchanges will be long lasting » (p.3).

Ghislaine écrivit pour sa part dans son journal: « Nous sommes dans un collage unique. Collage de nos parents, de nos amis, de nos études : expérience de nos voyages, de nos lectures, études... » (journal de Ghislaine p. 4 para. 10).

Nos deux participantes occasionnelles nous ont fait part également de leurs commentaires. Bien que moins présente sur une base quotidienne, Jocelyne n'a pas tout de suite participé au projet. Elle venait aux ateliers de création pour discuter avec nous et nous voir faire. Ce n'est que vers la fin du projet qu'elle a décidé de réaliser elle aussi deux carrées pour la courtépointe collective. Elle était contente d'avoir décidé de participer et satisfaite de son travail. Danielle a pour sa part aimé le projet puisque: « ça la replongeait dans ses jeunes années » (journal de Danielle p. 1 para. 4). Dessiner devant d'autres personnes est valorisant pour elle puisqu'ayant étudié en art, elle possède des qualités techniques que les autres admirent.

Si toutes les participantes n'étaient pas fières de ce qu'elles avaient accompli, de manière créative, toutes ont néanmoins affirmé avoir été contentes de participer au projet et un sentiment de fierté d'avoir réalisé ce projet jusqu'au bout s'est dégagé de nos conversations.

Ce n'est que quelques mois plus tard, au début de la nouvelle année, que les participantes virent la courtepointe réelle. Durant le processus d'écriture du mémoire elles purent observer tout d'abord la maquette de la courtepointe, puis des photographies de l'œuvre. Mais une photo étant de part sa nature, aplanie par le papier, je tenais à ce que mes participantes voient la courtepointe réelle. Une seule participante, Jocelyne, ne pu venir et n'a à ce jour pas vu l'œuvre véritable. Ce que nous retenons de cette rencontre entre les participantes et l'œuvre est tout d'abord leur vision de celle-ci. Si, comme mentionné précédemment, elles ne furent pas toutes satisfaites de leurs projets individuels, aucune d'entre elles ne se pencha sur ses œuvres personnelles lors de cette rencontre. Au contraire, elles regardaient beaucoup les œuvres des autres participantes, émettant un bon nombre de commentaires positifs, mais surtout, regardaient l'œuvre dans son ensemble. La courtepointe, imposante de part ses huit pieds de hauts et ses quatre pieds de large, impressionnait par sa dimension mais permettait également de couvrir un large espace et ainsi, possiblement, faire mouvoir l'œil des participantes sur cette large surface, rendant la vision de celle-ci globale plutôt que concentré sur un seul espace restreint. Mireille et Jacqueline mentionnèrent qu'elles n'auraient jamais pensé que l'assemblage de leurs œuvres donnerait ce résultat. Selon Mireille, les œuvres s'agençaient parfaitement entre elles, tant par les couleurs que par les thèmes (conversation personnelle, Janvier 2015). Jacqueline fut d'accord avec ses propos et dit que le résultat était extraordinaire. Ghislaine ajouta que vu comme ça, on aurait dit une histoire. La trame narrative se suivait et se répondait selon elle. Certains souvenirs s'entrechoquèrent et se mêlèrent dans les œuvres des participantes mais également dans leurs mémoires. L'une fut capable de raconter le souvenir de l'autre et ainsi de suite, se rapportant de manière chronologique à certaines des œuvres individuelles. Lorsque je demandai aux participantes si elles étaient contentes du résultat, elles acquiescèrent toutes, en ajoutant qu'elles avaient été très contentes de participer à ce projet. Elles

observèrent également les coutures de la courtepointe de long en large, approuvant celles-ci, et me félicitèrent d'avoir sublimé leurs œuvres.

Nous pouvons donc retenir quelques éléments de cette rencontre entre l'œuvre et les participantes. Tout d'abord, le fait qu'elles ne firent pas parti du processus de construction de la courtepointe physique nous donna l'avantage d'avoir l'effet de surprise de notre côté. En effet, il n'y a que quelques mois à peine, leurs œuvres individuelles étaient petites, construites sur un modèle carré et centrées sur leur propre création. De voir celles-ci devenir une immense courtepointe, plus grande encore que ce à quoi elles s'étaient imaginées, entrelacées entre elles de manière à ne plus distinguer qui a fait quoi, mais surtout à former une trame narrative de leurs mémoires, leur offrit une agréable surprise selon leurs propos. Ensuite, la grandeur de la courtepointe, comme mentionné ci-dessus, nous offrit une métaphore de ce qu'est l'art participatif : s'unir dans la création pour créer quelque chose de plus grand que soi. De plus, cette large surface les força dans une certaine mesure, à ne pas se concentrer uniquement sur leurs propres œuvres individuelles. Le chemin parcourut par l'œil pour se rendre à leur propre œuvres était parsemé de détails et des œuvres des autres participantes, accrochant ainsi le regard. La courtepointe et l'effet patchwork, selon leurs dires, permettaient également de voir l'ensemble comme un tout, puisqu'entrelacé de tissus et de points brodés. Finalement, un des points qui me semble le plus important, le temps. Les quelques mois passés entre les ateliers de création et la rencontre entre les participantes et l'œuvre finale, permirent un certain recul des participantes sur leurs œuvres et leur permirent d'avoir un regard plus neuf sur l'œuvre final. Moins centré sur leurs œuvres respectives et plus sur l'œuvre globale. Il fut intéressant d'observer ce phénomène; les participantes qui avaient eu une expérience plus ou moins positive avec la création ne parlèrent que de la beauté du projet et de la courtepointe, avec enthousiasme et une pointe de nostalgie en se remémorant l'été de nos ateliers de création. De nouveaux souvenirs communs émergèrent lors de cette rencontre, une trame narrative à la fois parallèle et à la fois indissociable de la courtepointe.

9. ŒUVRES

Les conversations sous l'égide du thème mémoire de femme ont également affecté les œuvres. Ainsi, si les discussions avaient principalement pour thème le passé et la jeunesse des participantes, ces sujets se reflètent également dans les tableaux des participantes. Le fait d'être en famille a peut-être également influencé les sujets des tableaux des participantes, tableaux qui ensemble, se répondent et forment pratiquement un arbre généalogique. Les tableaux presque exclusivement aux figures féminines sont l'écho de nos conversations et de nos réflexions comme en témoignent les images. Nous avons divisé les œuvres par participantes, afin de mieux comprendre le sens donné à chacune pour l'ensemble de leurs créations.



Figure 18 Danielle commence sa première œuvre, attablée avec les autres participantes.

Ghislaine

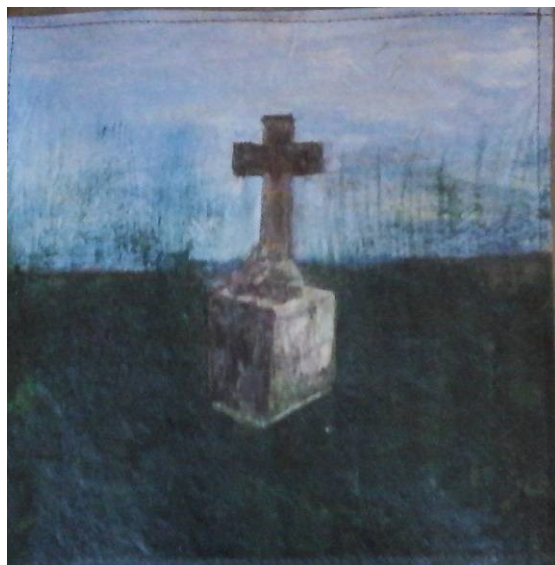


Figure 19 Œuvre de Ghislaine(1). Acrylique, crayon de couleur et collage sur toile.



Figure 20 Œuvre de Ghislaine(2). Acrylique et crayon de couleur sur toile.



Figure 21 Œuvre de Ghislaine(3). Acrylique, pigment, crayon de bois sur toile.



Figure 22 Œuvre de Ghislaine(4). Acrylique, pigment, crayon de couleur, crayon-feutre et collage sur toile



Figure 23 Œuvre de Ghislaine(5). Acrylique, pigment et crayon de bois sur toile.

Ghislaine n'écrit pas beaucoup sur ses œuvres mais nous en discutons lors de nos conversations. Ses œuvres n'ont pas été faites dans un ordre précis, c'est-à-dire qu'elle en commençait plus d'une à la fois et travaillais sur chacune des cinq œuvres de manière aléatoire, selon son envie du moment. Beaucoup de ses discussions se concentraient sur son passé, sur son enfance et ses œuvres reflètent cette pointe de nostalgie. Le thème mémoire de femme signifiait l'ancien temps, une époque reflétant son enfance, une époque révolue. La première œuvre, est une croix en pierre, fruit de nos nombreuses et enflammées discussions sur la religion avec Mireille. Religion qui faisait partie de son enfance, de ses dimanches et qu'elle a vue autant dans sa plus grande forme que dans sa déchéance. Religion à laquelle elle n'a jamais cru mais qui faisait partie des mœurs de l'époque. On faisait comme tout le monde pour le paraître, parce qu'on suivait, parce qu'on ne posait pas de question. La deuxième œuvre est une scène d'hiver, à l'extérieur. On peut y apercevoir des gens patiner. Ghislaine a énormément patiné dans sa jeunesse, sa propre cour étant parfois transformée en patinoire par son père. Cette toile signifie le jeu, l'enfance, le plaisir de l'hiver. Sa troisième toile est une scène urbaine. C'est un souvenir des ruelles de Montréal, lorsqu'elle y est déménagée vers l'âge de 13 ans. Un souvenir de Rosemont où elle y voyait des draps blancs fraîchement lavés suspendus dans les nombreuses cordes à linge qui peuplaient les ruelles. Une scène qu'elle décrivit aux détails près, avec les odeurs de lessives fraîches et des murs en briques brunâtres.

La quatrième toile est une série de théières avec le nom des différentes sortes de thés de l'époque. Ma grand-mère et ses sœurs se sont réunies toute leur vie, à raison de quelques fois par mois, ou par semaine, dépendant de la période de l'année, pour l'heure du thé. Je me souviens de ces moments, où les discussions s'enflammaient, où l'heure du thé se transformait en débat de toutes sortes. Où on me demandait de me prononcer, du haut de mes quelques années, sur des sujets auxquels je ne comprenais pas toujours grand-chose.

La cinquième toile est une vieille chaloupe, abandonnée sur la grève de Trois-Pistoles. Après avoir fait cette toile, Ghislaine me raconta l'histoire de son fils, qui un jour trouva une vieille chaloupe sur le bord de la grève et décida de la retaper en entier. La chaloupe fut récupérée par son propriétaire plus tard, qui offrit tout de même quelques dollars au jeune garçon, bien déçu de la situation. Les toiles de Ghislaine sont donc tout ancrées dans les souvenirs, avec une certaine nostalgie. Elles sont également un environnement dans lequel elle a grandi.

Mireille



Figure 24 Œuvre de Mireille(1). Acrylique et collage sur toile.



Figure 25 Œuvre de Mireille(2). Acrylique, collage, sable sur toile.



Figure 26 Œuvre de Mireille(3). Collage et acrylique sur toile.

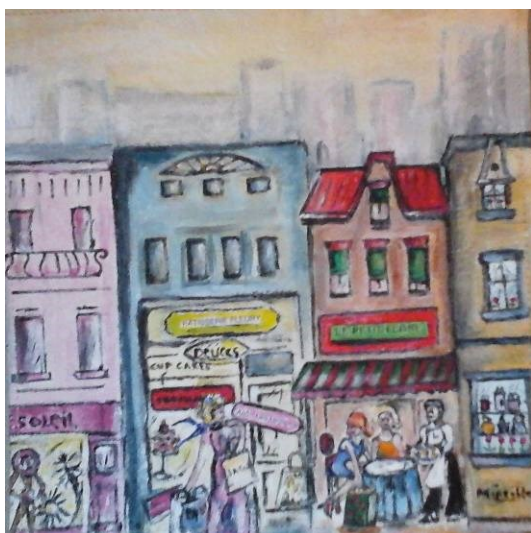


Figure 27 Œuvre de Mireille(4). Acrylique et collage sur toile.



Figure 28 Œuvre de Mireille(5). Acrylique et collage sur toile.

Les œuvres de Mireille sont très représentatives de l'histoire de femmes à travers le temps et à travers sa famille. Sa première œuvre représente sa mère de dos devant les fenêtres qui s'ouvrent sur les Ilets, les deux petites îles qui s'offrent à la vue de chacun des habitants de la grève Fatima. Mireille lors de ses premières conversations, avant même de peindre, discuta de sa mère, mère de toutes ses sœurs, mère de ses valeurs et en fit le premier personnage de sa série d'œuvres qui font cheminer des figures féminines à travers la généalogie. Sa deuxième œuvre regroupe Caroline, son unique petite fille, et elle-même, mains dans la main, devant le même paysage que sa propre mère contemplait dans l'œuvre précédente. Lors de nos discussions sur le transfert du savoir, Mireille nous dit qu'en parlant à d'autres personnes de notre projet, elle réfléchit sur l'importance de transmettre son savoir, son vécu, en tant que femme, à sa petite fille. Pour que l'histoire continue. Dans notre discussion sur l'histoire elle nous offrit une belle réflexion: « c'est pour ça qu'ils nous disent qu'on ne meurt pas...on vit à travers » (données brutes, p.23). Sa troisième œuvre représente sa famille, elle-même avec son défunt mari, ses deux fils et ses deux petits-enfants, toujours devant la grève, mais au crépuscule, en contre-jour. Une suite des œuvres précédentes qui sont toutes réunies sur les mêmes lieux. Pour elle, la grève à Trois-Pistoles est « le lieu qui résume tous les bonheurs vécus durant les étés de leur enfance et plus tard » (journal de Mireille, p.2 para. 1). La quatrième œuvre est différente, se trouve dans un milieu urbain, une combinaison de la rue Fleury et St-Denis selon Mireille. La ville est le lieu principal de ses activités durant le reste de l'année et

elle voulut m’y intégrer. Je marche donc sur le trottoir, sacs Jacob à la main, compagnie pour laquelle j’ai travaillé plusieurs années. Plus loin, elle et Jacqueline boivent un café ensemble. Il est important de mentionner qu’elle et Jacqueline communiquaient presque quotidiennement ensemble durant la durée du projet. Selon Mireille « La présence de Stéphanie rappelle également qu’elle est l’artisane du projet et son intention de nous faire participer à son élaboration » (journal de Mireille, p.2, para.2). La cinquième toile retourne à Trois-Pistole, sur le bord de la grève, face aux Islets. Dans cette toile, elle me peignit, s’envolant, pinceau à la main. Mireille dit de cette toile qu’elle voulu représenter l’essence de mon âme d’artiste qui selon elle, s’est exprimée très jeune. Dans nos conversations, nous avons souvent discuté de cela, et à de nombreuses reprises je lui ai dit que mes vacances d’été à Trois-Pistoles ont été le début de mon apprentissage en art. J’allais avec Mireille chercher de la glaise afin que nous puissions sculpter, et ce très jeune. J’ai découvert avec elle la transformation de la matière, la sublimation de celle-ci. Cette toile est ainsi un dialogue entre elle et moi, entre un lieu et nos vies également.

Jacqueline

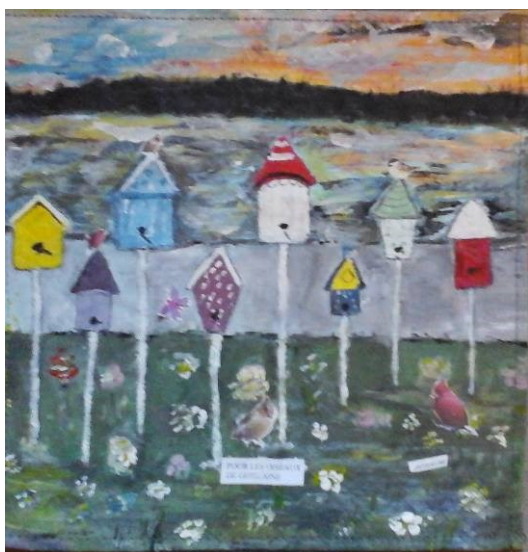


Figure 29 Œuvre de Jacqueline(1). Acrylique et collage sur toile.



Figure 30 Œuvre de Jacqueline(2). Acrylique sur toile.



Figure 31 Œuvre de Jacqueline(3). Acrylique et collage sur toile.



Figure 32 Œuvre de Jacqueline(4). Acrylique sur toile.



Figure 33 Œuvre de Jacqueline(5). Acrylique et collage sur toile

Jacqueline était la participante avec le moins d'expérience artistique, mais elle nous surprit toutes dans la réalisation de ses toiles, colorées et détaillées. Notre participante à distance, malgré son éloignement, ou peut-être à cause de cette distance, a pris comme sujet de nombreuses fois ses sœurs. Sa première toile, très ludique, représente les mangeoires d'oiseaux de sa sœur Ghislaine, devant la grève Fatima à Trois-Pistoles, au soleil couchant. Jacqueline et Ghislaine affectionnent beaucoup les oiseaux et ont toutes deux, Ghislaine à son chalet et Jacqueline à Montréal, des mangeoires où viennent se restaurer ces animaux siffleurs. Elles les observent avec plaisir et s'étonnent à chaque fois de leurs beautés. La toile est une référence à cette passion commune et ce sous le crépuscule de la grève, où elles se sont réunies de nombreuses fois.

La deuxième toile représente trois des sœurs, dont la défunte Lucette, sur la grève Fatima, avec des oiseaux à leurs pieds. La scène, tirée d'une photo récupérée dans ses effets personnels, reprend les bonheurs vécus dans leurs étés passés à Trois-Pistoles, avec, comme pour de nombreuses toiles de Mireille, la grève comme espace commun et familiale.

La troisième toile représente la passion de Jacqueline pour la musique, musique qui fait partie également du savoir intergénérationnel familial. Ainsi dans cette toile Jacqueline y met une référence sur notre famille, en questionnant le public sur les treize

personnes qui ont joué d'un instrument. Jacqueline, qui a appris le violon plus tard dans sa vie, écrite dans son journal, sur sa relation avec l'art visuel dans sa jeunesse: « J'aurais aimé qu'on me parle de musique, d'instruments soit le violon, le piano, flûte ou autres...là j'aurais été heureuse et capable de réussir, tout simplement parce que mon cœur préférait ce genre d'activité » (Journal de Jacqueline, p.1, para.3). Cette toile reflète cette passion pour la musique, partagée avec son entourage familial.

La quatrième toile représente encore trois des sœurs, patinant à l'extérieur. Comme mentionné pour Ghislaine, le patin fut une activité de jeunesse particulièrement partagée par sa famille et ses sœurs, et on retrouve ce lien entre les toiles de Ghislaine et de Jacqueline. Sa mémoire de femme nous fait revivre dans ses toiles ses sœurs dans des activités partagées et appréciées de chacune d'entre elles.

Sa cinquième toile est un père Noël. Si la chose peut paraître simple au départ, elle évoque pour Jacqueline un souvenir familial bien précis. Il s'agissait d'un soir de Noël, où la famille de Mireille et Jacqueline étaient réunis, pour célébrer. Un des fils de Mireille se déguisa en père Noël et erra un long moment à l'extérieur de la maison afin que le plus jeune des petits enfants de Mireille le voit et croit que le père Noël était là pour lui. L'histoire nous informa que le petit ne croyait déjà plus à celui-ci depuis un moment et tout le monde rit beaucoup de la situation. C'est pour Jacqueline un souvenir heureux d'une famille unie et rassemblée, pour célébrer.

Ses toiles évoquent donc beaucoup les moments passés avec ses sœurs, ses passions communes avec sa famille et ses souvenirs familiaux heureux.

Jocelyne



Figure 34 Œuvre de Jocelyne(1). Acrylique et collage sur toile.



Figure 35 Œuvre de Jocelyne(2). Acrylique sur toile.

Jocelyne, qui participa de manière concrète vers la fin du projet, fit deux œuvres. Dans la première elle reprit une photo de famille en noir et blanc, dans laquelle elle apparaît, enfant. Ses défunts parents ainsi que nos participantes se connaissent depuis très longtemps, et c'est naturellement qu'elle inséra une photo de famille dans son œuvre, un peu comme une branche de sa propre histoire dans notre histoire collective. Décorée à la manière d'un cadre, l'œuvre est empreinte de nostalgie et évoque ses souvenirs d'enfance.

Sa deuxième œuvre représente l'enfance, par l'intermédiaire des personnages du petit chaperon rouge. Un rapport à sa propre enfance mais également à ses petits enfants, pour qui elle crée de nombreuses œuvres. En effet Jocelyne leur offre souvent un présent fait de ses propres mains, un peu comme un souvenir matériel que ses petits enfants peuvent garder près d'eux. Sa mémoire de femme est reliée à son enfance mais également à son présent de grand-mère.

Danielle



Figure 36 Œuvre de Danielle(1). Papier, crayons-feutres, crayons de couleur, papier miroir.



Figure 37 Œuvre de Danielle(2). Papier, crayons-feutres, crayons de couleur.

Les œuvres de Danielle sont ancrées dans la figure féminine. Sa première œuvre est inspirée de mandalas tibétains. Dans cette œuvre, elle y a dessiné de manière graphique et ornementale un utérus, avec deux trompes de Fallope, de qui découlent un œil, dont la moitié est bleu et l'autre brun. Danielle m'expliqua que l'utérus et les trompes signifiaient la maternité et l'œil, de deux couleurs, était la métaphore de ses deux filles, ma petite sœur, aux yeux bruns et moi-même, aux yeux bleus. L'œuvre est aussi la suite conceptuelle de notre famille. Si elle a illustré de manière artistique l'appareil féminin, c'est également parce qu'elle est la fille de Ghislaine, avec qui elle a aussi appris l'art et le dessin, nous découlons d'elle, qui fit également des études en arts. Et nous voici ma sœur et moi, toutes deux dans des disciplines artistiques, la suite logique. Elle unit donc, de manière métaphorique, nos trois générations à travers la figure de l'utérus.

Sa deuxième œuvre se veut à la fois dénonciatrice de la condition féminine, enchaînée ici, mais également de ses conflits intérieurs. Le tout dans un ovale évoquant les portraits d'antan, avec plusieurs mots inscrits autour de la figure féminine. Danielle n'est pas allée dans le terrain de la nostalgie dans ses œuvres, elle s'est plutôt dirigée vers la métaphore féminine et l'évocation, contrairement aux autres participantes. Ses œuvres sont liées à notre famille comme les autres participantes, mais avec une volonté moins subtile et plus consciente de dépeindre la figure féminine.

Stéphanie



Figure 38 Œuvre de Stéphanie(1). Acrylique sur toile.



Figure 39 Œuvre de Stéphanie(2). Acrylique sur toile.



Figure 40 Œuvre de Stéphanie(3). Recette familiale, transfert d'image, tissus, bouton.



Figure 41 Œuvre de Stéphanie(4). Acrylique sur toile.



Figure 42 Œuvre de Stéphanie(5). Acrylique sur toile.

Pour mes œuvres, je n'avais pas de lignes directrices spécifiques, mais tout comme les autres participantes, je fus définitivement influencée par nos conversations et de mes réflexions personnelles qui ont suivi. Ma première œuvre, fut, comme Mireille, Jacqueline et Ghislaine, installée sur le bord de la grève. On y aperçoit deux silhouettes, la mienne et celle de ma petite sœur. Tout comme Mireille et Jacqueline, j'ai peint une scène avec ma propre sœur, peut-être influencée par le dynamisme que je voyais s'installer entre elles mais également comme un hommage à cet amour fraternel. La grève Fatima, tout comme pour mes tantes et ma grand-mère, fut le terrain de souvenirs de vacances d'été heureux, accompagnée chaque fois par ma petite sœur. Elle est intrinsèquement liée à ma propre mémoire, ma mémoire de femme, tout comme mes autres participantes sont liées entre elles.

Ma deuxième toile représente ma grand-mère, Ghislaine, dans son fauteuil préféré au chalet, en train de tricoter. Une image qui pour moi représente ma grand-mère de toujours, celle que j'ai vu tricoter et qui a fini par me donner le goût d'apprendre à manier la laine également. Il était important pour moi de faire un portrait d'elle puisqu'elle

représente pour moi le début (elle est aussi l'ainée de ses sœurs) de notre génération de femme.

Ma troisième toile est un collage de recettes écrites à la main par ma grand-mère et sa propre mère, qu'elle conservait dans une grande boîte. Ces recettes qui furent transmises de mère en fille me rappellent le cours de ma vie, ponctué de mois de vacances avec ma grand-mère. Pour combler les recettes manquantes que je lui ai prises, j'ai recopié celles-ci de ma propre main et les ai remises dans la boîte. Ainsi mon écriture ponctuera peut-être les futures générations, comme l'écriture si fine et élégante de ma grand-mère a ponctué la mienne. Le centre est un transfert d'image où l'on y aperçoit ma grand-mère, Jacqueline et Lucette avec deux de leurs amies, dont l'histoire me fut racontée maintes fois. Des retailles de satin rose et des boutons, récupérés dans la boîte de couture de Ghislaine, remplissent les sections vides. Le tissu me rappelle ma grand-mère, mon enfance mais également reprend la métaphore de la courtepoinTE.

Ma quatrième toile est surréaliste. Elle est le fruit de nos discussions sur la condition féminine mais également sur ma génération de femme. La femme est au milieu d'une neige ou des pommes, celle d'Ève, et des bouteilles de vin vident jonchent le sol. La femme a un sein manquant, en référence au cancer qui gruge le corps des femmes et qui remet en question le sens de leur féminité. J'ai voulu rendre visuellement le désarroi, les questionnements et la quête des femmes de ma génération, déchirées entre les valeurs traditionnelles féminines et leurs valeurs féministes, léguées par la précédente génération.

La cinquième toile est un autoportrait. Après avoir fait un portrait de ma grand-mère, j'ai voulu y inclure le mien dans la courtepoinTE afin d'offrir une image du dialogue que nous avons eu lors du projet.

10. RELATION ENTRE LES ŒUVRES ET LE PROJET

Comme aperçues dans la section précédente, beaucoup des discussions que nous avons eues au cours du projet se sont reflétées dans les œuvres créées. De manière subtile ou encore de manière plus figurée, on y aperçoit le cocon familial élargi des participantes, et ce de manière presque exclusivement féminine. La figure féminine, d'une part à cause du thème imposé du projet *Mémoire de Femme*, et d'une autre part à cause des histoires personnelles des participantes qui ont traversé les époques, est omniprésente et imposante. Mère de famille, fille, petite-fille, épouse, sœur, artiste, voix de génération, la femme est représentée dans différents rôles, autant traditionnels que marginaux, révélant la complexité du rôle dichotomique que ces femmes ont tenu, tiraillées entre les différentes époques et générations. Le projet en tant que tel, réunissant des femmes d'une même famille étendue, de différentes générations, propose aussi une belle image de la famille féminine que nous sommes et un dialogue visuel dans nos œuvres. De manière volontaire ou involontaire, les œuvres se répondent, correspondent, et ce en grande partie à cause des discussions qui ont ponctué le projet et qui offraient des réflexions sur le thème discuté durant la journée à toutes les participantes présentes. Mais les œuvres également ont contribué à nous offrir matière à réflexion lors de nos discussions, tant sur le plan technique au niveau de l'expérimentation qu'au niveau du fameux dialogue énoncé plus haut. Ainsi l'œuvre d'une participante a fertilisé la création de l'œuvre d'une autre participante et etc. *Entrelacer la Mémoire du Présent*. Nous sommes dans le tissage des conjonctures relationnelles de Bourriaud (2002), dans une œuvre participative à l'esthétique relationnelle. Les souvenirs, les histoires personnelles, l'échange et le transfert du savoir acquis d'expériences passées, le savoir intergénérationnel, le basculement des rôles, la solidarité, le partage des émotions et la création sont tous entrelacés dans les œuvres que les participantes ont créées. Les œuvres elles-mêmes sont ancrées dans le moment présent et dans le développement du projet, et de manière métaphorique, tel que Lippard (1983) l'avait illustré, dans une courtépointe collective. À la manière de Clover (2011), la communication et le sens donnés par les participants à travers leurs interactions entre eux mais également à travers l'interaction avec l'œuvre, à

travers sa création physique mais aussi par la création d'une identité esthétique propre aux participants en question donne une dimension enrichissante mais également multifacettes au projet.

10.1 LA COURTEPOINTE

La courtepoinTE finale, notre œuvre collective, assemblage de tous les carrés individuels, de toutes les femmes présentent lors du projet, se révèle être unique et fondamentalement ancrée dans les courtepoinTEs artistiques discutées dans notre revue littéraire. Reprenant à la fois l'idée d'offrir une voix aux femmes du quotidien, extraordinaire à leurs façons, des arpilleras chiliennes et refusant le rôle utilitaire traditionnel conféré à ce genre d'œuvre textile, notre courtepoinTE est ancrée dans un courant postmoderne et féministe. Ghislaine et moi nous étions entendues pour ne pas disposer les carrés de manière narrative mais bien à l'aide des couleurs. Notre logique était que peu importe comment nous

voudrions les placer, ils se répondraient mutuellement de par la nature collective du projet. Aussi, les placer non pas par sujet mais par couleur permettrait d'avoir une vision globale de l'œuvre au lieu de forcer le spectateur à suivre un chemin tracé par la narration. Cette globalité permet à chaque œuvre d'être un support égal pour sa voisine. De plus, puisqu'aucune restriction au niveau des couleurs n'existait lors du projet, nous savions qu'il règnerait une confusion esthétique et un débalancement des couleurs froides et chaudes, sombres et claires si nous ne portions pas une attention particulière à celles-ci. Ainsi en fut-il décidé et c'est avec Naya que j'ai créé la dite courtepoinTE, à l'aide de la maquette que j'avais réalisée préalablement. Cette maquette me permit de déplacer les carrés un nombre infini de fois, sans trop d'effort, en plus d'avoir une vision globale,

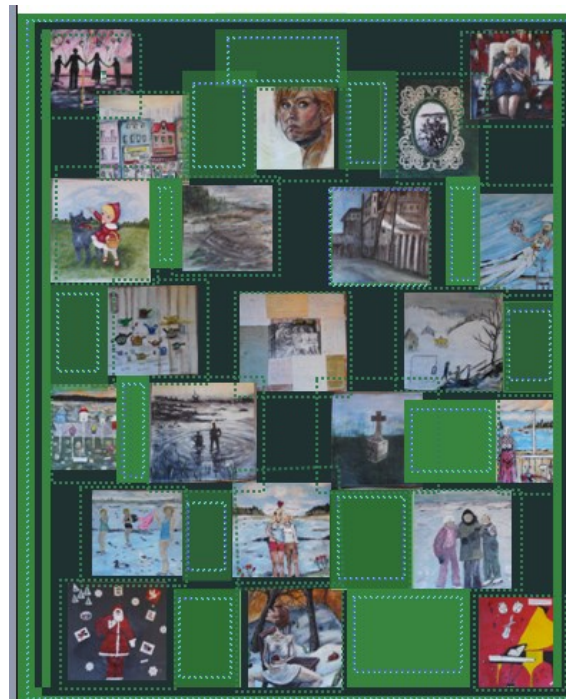


Figure 43 Maquette de la courtepoinTE, réalisé avec un montage de toutes les œuvres à l'ordinateur

bidimensionnelle, de l'œuvre, qui dans sa véritable forme est très grande et lourde. À cause de ceci, il m'était difficile de juger de la position de chaque carré puisque je devais la mettre sur le plancher, à l'horizontal et la regarder de très près. La maquette me permettait une certaine distance visuelle. J'ai décidé de la couleur du fond à l'aide de l'ordinateur qui me permettait autant d'essais et d'erreur que je le désirais. Le vert foncé m'apparut la couleur la mieux adaptée puisqu'omniprésente dans presque chaque œuvre et assez neutre, tout en donnant un bon contraste avec la majorité des carrés. Les différents carrés d'un vert plus pâle et d'un gris charbon, dans une autre texture, venait ajouter un relief à la courtepointe, forçant ainsi les spectateurs à faire différentes mises au point, tout en créant un effet de courtepointe. Ces carrés furent aussi mis sur la maquette originale.

Finalement, toujours sur la maquette, j'ajoutai des pointillés, représentant des faux points. Ceux-ci servirent à donner plus de dynamisme à la courtepointe, plutôt terne. La couleur du fil à broder fut choisie en dernier lieu. D'un beige doré, elle donnait suffisamment de contraste aux différentes couleurs de la courtepointe, tout en étant assez subtile pour se fondre avec les carrés peints. D'un point de vue plus métaphorique, ces pointillés servent



Figure 44 Je suis en train de broder des faux points afin de donner plus de dynamisme à l'œuvre et créer un effet " patchwork".

aussi à créer un chemin qui entrelace chacune des toiles, les encadrant mais les tout en les reliant également avec le reste de la courtepointe. Ils illustrent les liens entre chaque œuvre, chaque femme, chaque histoire du projet. Elles sont à la fois uniques, encadrées, mais faisant également partie d'un tout, d'une histoire collective. Je tenais à faire ce travail de moine moi-même malgré mon inexpérience en la matière. C'était, en quelque sorte, un moyen de clore le projet de manière métaphorique.

Notre manière d'exécuter cette courtepointe se réfère à l'histoire de la courtepointe comme medium non-utilitaire, illustré par les artistes de notre revue littéraire. En effet, tout comme Faith Ringgold et Wieland, notre courtepointe est l'héritage d'une révolution féministe. Elle n'est plus artisanat ou ouvrage de maison mais bel et bien œuvre d'art. Nous avons donc créé l'œuvre finale d'un point de vue pictural, en observant sa structure en tant qu'œuvre d'art, en termes de couleurs et de composition, tels que ces artistes l'avaient précédemment fait. Reprenant l'histoire fortement ancré dans la féminité de la courtepointe, nous offrons également une œuvre métaphorique, tel que Lippard (1983) nous l'avait indiqué. Transcendant son origine utilitaire, notre courtepointe, comme les courtepointes de ces artistes, offre un dialogue entre la forme et le contenu, entre son thème Mémoire de femme et sa matière. Un dialogue unique ancré dans l'histoire du textile, l'histoire de l'art, mais également dans l'histoire du féminisme, de l'éducation des arts vécue par des femmes et dans la création collective. Reprenant les concepts visuels de la courtepointe traditionnelle comme Harrisson (2010) et Suendrini (2014), mais offrant une perspective aux conjonctures relationnelles multiples comme le projet de Clover (2011), elle est la somme de toutes ces transitions artistiques.



Figure 45 Courtepointe Finale

11. COMPRÉHENSION DE MOI-MÊME EN TANT QU'ÉDUCATEUR EN ART

Les propos illustrés ci-dessus font belle figure aux participantes mais il est important de souligner comment ce projet a contribué à notre compréhension de nous-mêmes en tant qu'artiste-professeur. C'était la première fois dans ma jeune expérience d'enseignement que je réalisais un projet collectif hors d'une institution quelconque et où j'étais en quelque sorte ma propre patronne. Ainsi je n'étais régie par aucune règle mis à part celle de l'éthique bien entendu. J'ai mieux compris mes aptitudes et mes erreurs en tant qu'éducatrice en art durant le processus de création du projet et durant l'analyse de mes données que pendant la mise en place du projet. En effet, comme j'avais décidé de laisser beaucoup de liberté à mes participantes et à moi-même, je n'avais pas fait de préparation exagérée du contenu des ateliers de créations. La mise en place du projet se déroula donc comme prévue et aucune embûche ne vint me bloquer le chemin puisque planifié de manière minimale. Des choses simples comme l'achat du matériel, l'apprêt et le découpage de la toile en carrés, la préparation de mon propre matériel de référence ne me causa aucun souci et ne me fit pas sortir de ma zone de confort. Mais toutefois, la liberté donnée dans un tel projet est à double tranchant.

Mes trois participantes principales, que j'avais recrutées préalablement, étaient très enthousiastes et excitées de participer au projet lorsque je leur en parlai la toute première fois. Toutefois, une fois le moment venu de se réunir pour le premier atelier de création, un stress et une angoisse palpable régnaient tout au long de la séance. Plus d'une fois j'ai essayé de rassurer mes participantes avec des mots et des encouragements mais n'est pas psychologue qui veut. Ce qui sembla le plus rassurer mes participantes furent les exemples concrets, techniques, faisables et accessibles au commun des mortels, basés sur mes expériences concrètes. Lorsque j'avais vécu les exemples, une sensation d'accessibilité se créait, ce qui avait pour conséquence d'atténuer légèrement les angoisses de mes participantes. J'ai donc utilisé cette technique à de nombreuses reprises et ce jusqu'à la fin du processus de création. Les participantes me demandaient d'ailleurs de leur donner des exemples tirés de mon expérience personnelle à de plusieurs reprises,

ce que j'ai noté dans mon propre journal. Par exemple, lorsque j'ai dit à Mireille et Ghislaine qu'elles pouvaient utiliser des photographies pour les aider à faire des personnages, Mireille me dit qu'elle trouvait ça étonnant, elle me dit qu'il y en a qui disait que l'art devait être pur (données brutes, p. 13). Je lui dis alors que moi-même ainsi que de nombreux étudiants lors de mon Bac en art visuel, utilisions désormais des photographies comme références anatomique et technique. Je lui dis alors que pour ma part, j'utilisais des parties de nombreuses photos afin de composer ma propre œuvre, que ça m'aidait pour les perspectives, ombrages, positions des personnages, etc. Elle me dit aussitôt que vue comme ça, c'était une bonne idée, et repris celle-ci en me référant à une autre conversation avec Jocelyne.

J'aurais eu besoin d'exemples visuels pour expliquer certains de mes propos, comme un cartable avec des exemples de techniques expérimentales comme le collage dont nous avons discuté préalablement.

J'ai aussi réalisé, dans mon expérience en tant qu'éducateur en art dans un contexte hors institution, qu'il y avait une grande soif de comprendre l'art contemporain. Mireille et Ghislaine me posèrent beaucoup de questions sur ce courant qu'elles ne comprenaient pas. Questions auxquelles honnêtement, même avec mon expérience en art visuel, je n'étais pas totalement préparée à répondre. Ainsi, il aurait été intéressant de leur donner un petit cours préalable sur l'histoire de l'art, avec des références visuelles. Parce que même en expliquant, il m'était difficile de démontrer mes propos sans images, sans ligne directrice également. Je m'étais préparée à la création d'œuvres, à ce que nous discussions de leur histoire, de mémoire de femmes, à des questions techniques mais je ne m'attendais pas du tout à avoir autant de questionnements et d'intérêt vis-à-vis l'art contemporain à travers l'histoire de l'art. J'avais toutefois énormément de livres de référence sur les courtépintes contemporaines et une bonne connaissance de celles-ci, dû aux multiples recherches de ma revue littéraire. Nous avons eu, entre autres, une belle discussion sur les courtépintes ou j'ai pu donner un véritable cours sur celles-ci et ce avec de nombreuses références visuelles. Je me sentis en contrôle et Mireille et Ghislaine m'écoutèrent avec attention et me posèrent des questions auxquelles je pouvais répondre avec aise et avec un bagage théorique bien maîtrisé.

J'ai donc compris, à titre d'éducateur en art, il me fallait me préparer à plusieurs niveaux et ainsi être prête à répondre à des questions inattendues. La flexibilité et la structure d'un projet participatif, comme Stumper (2010) nous l'avait mentionné auparavant, sont des éléments d'une très grande importance et je l'ai décidément réalisé lors de ce projet

Le stress pourrait être également être un facteur d'âge. Une étude de doctorat ayant pour sujet le stress chez les étudiants matures nous indique que: « Many adults experience anxiety when embarking in educational activities and this in part may involve the re-emergence of old anxieties. The anxiety may have origins in past learning experiences as well as the current general and time constraints » (Leger, 1996, p.64). Cette citation confirme nos propos précédents sur l'expérience négative ou positive des participantes en art mais également dans l'expérimentation visuelle, qui comme nous l'avons vu, n'a pas été nécessairement comprise et appréciée par deux de nos participantes (Mireille et Ghislaine). Ainsi les propos de Mireille et de Ghislaine, nous ayant à maintes reprises répété qu'elles étaient stressées parce qu'elles n'avaient jamais peint à partir de leur imagination ou apprécié l'expérimentation, font écho à cette citation. Wassweman (1958), nous diras également à propos des élèves qui sont désormais adultes, qu'ils ont besoin d'être constamment rassurés, encore plus que les jeunes élèves. Ces élèves plus vieux seraient particulièrement sensibles à de moins bonnes critiques puisqu'ils ont peur de 'perdre la face' ou encore à se faire dire qu'ils ne font pas la bonne chose. Rush (1980) ajoute que: « adults who are uncomfortable with their inability to express themselves by means of a visual art often believe it is due to their lack of talent » (p.135). Toutefois, comme mentionné préalablement, en trouvant les exemples adaptés pour chaque situation (dans notre cas des exemples tirés de mes propres expériences personnelles, faisables, concrètes et réalistes) il est possible de réduire le stress, ou du moins offrir des outils aux participants pour sortir de leur zone de confort et s'ajuster à la situation nouvelle et stressante.

12. CONTRIBUTIONS À MES PLANS FUTURS

De ce projet est née en moi une plus grande compréhension de mon bagage familial, mais également culturel, de par les histoires léguées par les femmes qui ont participé à mon projet. En effet, je n'aurais jamais pensé apprendre autant sur l'histoire du Québec, sur l'histoire de femmes du Québec et sur le milieu de l'éducation des arts à travers une période de plus de 70 ans. J'espérais certainement apprendre quelques faits vécus par ces femmes, mais jamais autant, surtout, jamais aussi profondément ancrés dans l'histoire même de ma province, de mon lieu de naissance. Ainsi, chacune de leurs histoires personnelles, juxtaposées à l'histoire du Québec, de son patrimoine religieux jusqu'à sa Révolution Tranquille, m'ont offert une vision beaucoup plus nette de mon identité, heureux mélange de mes intérêts personnels, de l'histoire des femmes, du passé des femmes qui m'ont entourée et de nos valeurs collectives, transmises par nos aînés. Un fort sentiment d'appartenance à ces femmes et à l'histoire de celles-ci ont émergé de ma personne. Un fort sentiment de continuer en quelque sorte un héritage artistique légué par ma famille, un flambeau que ma société me permet désormais de tenir, grâce à l'évolution de la situation féminine, m'habitent. Ce projet a en quelque sorte cristallisé mes idées et idéaux sur l'art participatif, axé sur le communautaire et sur l'art, enseigné hors des institutions.

Mon expérience fut riche en apprentissages sur ces femmes, sur l'histoire du Québec, sur le processus de création dans l'art participatif, mais contribue également à me tracer une ligne pour mes projets futurs.

Inclure des individus, qui a priori ne font pas partie d'institutions, dans un processus créatif est extrêmement enrichissant et m'a poussée à beaucoup réfléchir sur l'enseignement que je souhaite transmettre. Tout comme Clements (2011) je crois désormais et fermement que: « There are ramifications with regards to the role and function of community arts education, especially the extent to which it should be aesthetically based and canonical or concern broader visual culture, cultural diversity, self-determination and socio-political issues. This shift in focus from 'democratising culture' to 'cultural democracy' creates tensions for educational praxis » (p. 20). Mes

motivations profondes, ancrées dans les valeurs transmises par ma famille, mais également à travers mes expériences dans l'art communautaire, se sont fortifiées.

L'esthétique relationnelle de Bourriaud (2002) prit également tout son sens et sa place dans ma pratique en tant qu'éducatrice en art. À partir de cette expérience participative, j'ai pu observer et comprendre les conjonctions relationnelles d'une œuvre et en apprécier les acquis, autant du côté des participantes que de mon côté. Cette expérience multimodale repositionne l'œuvre non pas comme le produit final mais comme une des conjonctions menant à une expérience beaucoup plus riche, complexe et certainement beaucoup moins finale. Pas de finalité puisque comme Kester (2005) nous l'avait précédemment mentionné, l'expérience multimodale vécue par les participantes se prolonge dans le temps à travers les réflexions des participants mais également à travers ma propre expérience éducative. Un prolongement durable de l'œuvre, qui me pousse à m'interroger sur le rôle de l'éducation des arts. Car si l'éducation des arts dite institutionnelle a certainement sa place au sein de notre société, pour un avenir durable de l'éducation des arts, des mesures aux couleurs de l'esthétique relationnelle sont peut-être à considérer, pour sa simple survie. À la manière d'une économie durable, d'une écologie durable, l'art durable doit désormais faire sa place dans notre culture.

13. CONCLUSION

Que me reste-t-il de cette aventure? Une vision plus nette de mon identité culturelle et de mes racines, très certainement. Également une compréhension plus personnelle du concept d'héritage culturel mais aussi de son orientation nouvelle, axée sur les nouvelles technologies, qui métissent le savoir-faire des quatre coins du monde. Mais ce qui me reste de plus marquant est toutefois l'utilité de l'histoire orale entrelacée au processus créatif. Un processus qui se nourrit de l'histoire orale tout comme il l'alimente, la questionne, lui répond, la perpétue. Des conjonctures se croisent, se tressent, se tissent, en des mailles solides et durables. Une esthétique relationnelle qui nous offre matière à réflexion sur la manière de perpétuer une éducation des arts durable, axée sur une communauté à l'extérieur du cercle privilégié des institutions culturelles. Une éducation des arts basée sur l'identité collective, qui permet la création tout comme la compréhension de notre bagage culturel. J'ai tellement appris, lors de cette expérience, sur l'histoire du Québec, avec seulement cinq participantes, que je me permets d'imaginer l'immense base de données collective que nous sommes en tant que société. De tels projets pourront certainement être construits dans un futur proche par les éducateurs en arts.

Un grand désir de renouer avec un savoir-faire textile, que je n'ai jamais pris le temps d'apprendre malgré mon entourage familial avec celui-ci, s'est immiscé en moi. Peut-être une façon de mieux connaître mes aînées? Un désir de mieux comprendre leur identité à travers la création? Plusieurs idées de toiles ont également émergé dans mes réflexions. La réflexion et le questionnement, entremêlés d'une quête identitaire au sein d'une société 2.0, dans lequel les images sont aplanies par les écrans ont donné lieu à un flux créatif qui me pousse à créer des toiles reflétant les histoires racontées par ces femmes. Des histoires de femmes exceptionnelles, l'histoire d'une Révolution Tranquille au parfum de féminisme, des histoires de femmes que l'histoire avec un grand H a oubliées. La conséquence d'un projet participatif tel que j'ai vécu n'a pas simplement influencé ma personne en tant qu'éducateur en art mais aussi mes créations.

Finalement, un projet de courtrepoinTE, comme nous l'avons vécu, en plus de nous offrir réflexions sur le textile et sa nature féminine, nous a offert une vision alternative de

l'éducation des arts. L'éducation des arts a certainement sa place dans les institutions, toutefois, nous avons réalisé lors de ce projet son potentiel éducatif jumelant l'histoire orale et la création d'un projet collectif au sein de communautés plus ou moins familières avec les arts, un public adulte. Nos participantes, bien qu'elles se connaissent déjà toutes, se sont unies ensemble dans la création et sont allées bien plus loin dans leurs œuvres que ce que je leur avais demandé. Le désir de repousser leurs propres limites pour le bien commun de cette œuvre pourrait certainement être enrichissant dans des projets similaires. Créer quelque chose de plus grand que soi à quelque chose d'effrayant mais comme démontré dans notre recherche, de très gratifiant aussi. Un sentiment d'accomplissement et de rapprochement est né de cette expérience pour nous toutes. Dans un futur proche, il serait intéressant de créer des projets à l'esthétique relationnelle pour créer des archives visuelles nous permettant de renouer avec notre histoire, mais également, créer une courtepointe collective de notre identité culturelle. Car en tant qu'éducateur en art, c'est un peu ce que nous faisons dans notre profession, raconter l'histoire du passé, échanger nos expertises et expériences pour amener une ouverture sur le futur à travers nos élèves. À la manière d'une courtepointe.

14. BIBLIOGRAPHIE

- Adams, J. (2002). Art in social movements: shantytown women's protest in Pinochet Chile. *Sociological Forum*, 17(1), 21-56
- Barndt, D. (2008). Touching minds and hearts: community arts as collaborative research. In G. Knowles & A. Cole (Eds.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research; Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues* (pp. 351-362). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Bellavance, G., 2008; *Les politiques culturelles au Québec*. L'encyclopédie Canadienne, Fondation Historica.
- Bennett, L. (2008). Students quilting through social studies, *Journal of Aesthetic Education*, 42 (1), 90-99
- Carmichael, L. (2012). *Public ephemera: a case study investigation into individual learning experiences at Nocturne: art at night*. (Master's Thesis) .Retrieved from <http://clues.concordia.ca/>
- Chapman, O. & Sawchuk, K. (2012). Research-creation: intervention, analysis and 'family resemblances'. *Canadian Journal of Communication*, 37, 5-26
- Chase, B. L. & Worthen, W. P. (2004). A blue hills quilt: to Miss Charlotte Hawkins, *Uncovering*, 25, 129-155

- Choi, S. (2013). Relational aesthetics in art museum education: engendering visitors' narratives through participatory acts for interpretive experience. *Studies in Art Education*, 55(1), 51-63
- Clement, P. (2011). The recuperation of participatory arts practices. *International journal of art and design education*, 30(1), 18-30. Doi: 10.1111/j.1476-8070.2011.01678.x
- Durocher, R. (2013). *Révolution tranquille*. Retrouvé sur l'Encyclopédie Canadienne: <http://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/quiet-revolution/>
- Ecalte, L. (2006). *Les Projets artistiques comme nouvelles formes d'engagements* (Master's Thesis). Retrieved from http://www.lestetesdelart.fr/IMG/pdf/memoire_master_2_ECALLE.pdf
- Eisner, E. (2006). Does art-based research have a future?. *Studies in Art Education*, 48(1), 9-18
- Elinor, G. (1989). Feminism and craftwork. *Circa*, 47, 28-30
- Ettinger, L. F. & Hoffman, E. (1990). Quilt making in art education: toward a participatory curriculum metaphor. *Art Education*, 43(4), 40-47
- Garber, E. (1992). Feminism, aesthetics and art education. *Studies in Art Education*, 33(4), 210-225
- Gillian, R. (2012). *Visual methodologies: an introduction to researchig with visual materials*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Gouma-Peterson, T. & Mathews, P. (1987). The feminist critique of art history. *The Art Bulletin*, 69(3), 326-357

- Graulich, M. & Witzling, M. (1994). The freedom to say what she pleases: a conversation with Faith Ringgold. *NWSA Journal*, 6(1), 1-27
- Hammond, H. (1977). Class notes. *Heresie*, 3, 34-36
- Harris-Lawton, P. (2010). Hand-in hand, building community on common ground. *Art Education*, 63(6), 6-12
- High, S. (2010). Telling stories: a reflection on oral history and new media. *Oral History*, 8(1), 101-112
- Janesick, J. V. (2010). *Oral history for the qualitative researcher: choreographing the story*. New York, NY: The Guilford Press.
- Jones, B.J. (1988). Art education in context. *Journal of Multi-Cultural and Cross-Cultural Research in Art Education*, 6(1), 38-54
- Johnson, S. J. & Wilson E. L. (2005). "It say you really care": motivational factors of contemporary female handcrafters. *Clothing and Textiles Research Journal*, 23, 115-130, DOI: 10.1177/0887302X0502300205
- Kester, G. (2005). *Theory in contemporary art since 1985*. In Kucor Z. & Leung S.(Eds.), Blackwell, pp.444. Retrieved from http://www.ira.usf.edu/cam/exhibitions/2008_8_torolab/readings/conversation_piecesgkester.pdf
- Knowles, G. J. & Cole A. L. (2008). *Handbook of the arts in qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage Publication.
- La Porte, M.A. (2000). Oral history as intergenerational dialogue in art education. *Art Education*, 53(4), 39-44

- Leclerc, R. (1989). *Histoire de l'éducation au Québec*, retrieved from http://www.ebc.qc.ca/documents/education_quebec.pdf
- Leger, E. (1996). *Mature student's perception of stress on returning to learn* (P.H.D. Thesis). Retrouvé sur: http://etheses.whiterose.ac.uk/420/1/uk_bl_ethos_369198.pdf
- Lemerise, S. (2006). *Du dessin aux arts plastique: l'héritage moderniste d'Irène Senécal*. Les presses de l'université du Québec.
- Lemerise, S. & Sherman, L. (2006). Modern art and child art in Quebec: the symbiotic relationship between the art field and child art. In Pearse, H. (Ed.), *From drawing to visual culture* (pp.120-146). Canada; McGill-Queen's University Press
- Lippard, L. R. (1983). Up, down, and across: a new frame for new quilts. In Robinson, C. (Ed.), *The Artist and the Quilt* (pp. 32-43). New York, NY: Alfred A. Knopf Inc.
- Lyle, C., Moore S. & Navaretta, C. (1984). *Women artists of the world*. New York, NY: Midmarch Associates.
- Madyaningrum, M. E. & Sonn, C. (2011). Exploring the meaning of participation in a community art project: a case study on the seeming project. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 21, 358-370. Doi: 10.1002/casp.1079
- Mainardi, P. (1973). Quilts: the great American art. *The Feminist Art Journal*, 2(1), 1
- Maines, R. (1974-75). Fancywork: the archaeology of lives. *The Feminist Art Journal*, 3(4), 1-3

Olivier, M. & Tremblay, M. (2000). *Questionnements féministes et méthodologie de la recherche*. Montréal, QC: L'Harmattan.

Pearse, H. (2006). *From Drawing to visual culture*. Canada; McGill-Queen's University Press

Portelli, A. (1991). *What makes oral history different*. The Oral History Reader, London: Robert Perks and Alistair Thomson

Robinson, C. (1983). *The artist and the quilt*. New York, NY: Alfred A. Knopf Inc.

Seidman, I.E. (1991). *Interviewing as qualitative research*. New York, NY: Teachers College Press

Seiss, J. (2014, June 9th). Local quilter Joan Gaither shares and preserves community stories through her art. *Severna Park Voice*. Retrieved from <http://www.severnaparkvoice.com/arts-entertainment/>

Sewell, K. (2011). Researching sensitive issues: A critical appraisal of 'draw and write' as a data collection technique in eliciting children's perceptions. *International Journal of Research & Method in Education*, 34(2), 175-191.
Doi: 10.1080/1743727X.2011.578820

Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research*. London: SAGE Publications

Stein, J. E. (1984). Feminism and art history: questioning the litany by Norma Broude and Mary D. Garrard. *Woman's Art Journal*, 4(2), 44-46

Sullivan, G. (2006). Research acts in art practice. *Studies in Art Education*, 48(1), 19-35

Theron, L., Mitchell, C., Smith, A. & Stuart J. (2011). *Picturing research: drawing as visual methodology*. Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.

- Wasserman, B. (1958). The role of art education in public school programs for adult learning. *Art Education*, 11(5), 10-11+17-19
- Weinraub, A. Z. (2006). *Georgia quilts: piecing together a history*. Athens, Georgia: Wormsloe Foundation Publication.
- Yin, K. R. (2003). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Zemans, J. (1998). A Tale of three women: the visual arts in Canada/ A current accounting. *RACAR: Revue d'Art Canadienne/ Canadian Art Review*, 25(½) 103-122

15. ANNEXE A: FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT TYPE – PARTICIPATION À UN PROJET DE RECHERCHE

CONSENTEMENT À PARTICIPER AU PROJET « Entrelacer la mémoire du présent »

Il est entendu que l'on m'a demandé de participer au projet de recherche de mémoire dirigé par Stéphanie Harel, du Département d'Éducation des Arts de l'Université Concordia dans le cadre de sa maîtrise. Je pourrai rejoindre Stéphanie Harel sur son téléphone au 514-261-9874 ou encore sur son adresse courriel au stephanie.harel@hotmail.com. La recherche sera supervisée par Kathleen Vaughan, du Département d'Éducation des Arts de l'Université Concordia. Je pourrai rejoindre Kathleen Vaughan sur son adresse courriel (514) 848-2424 X 4677 redhanded@sympatico.ca

A. BUT

Le but de la recherche a été porté à ma connaissance, à savoir est de comprendre comment l'expérience participative d'un projet de courtpointe pourrait contribuer à la consolidation des relations, du partage des histoires personnelles et du transfert du savoir et de découvrir qu'est ce que le chercheur et moi-même aurons acquis à travers le processus créatif d'une courtpointe participative ayant pour thème 'mémoire de femme'.

B. PROCÉDURE

Il est entendu que je créerai un ou plusieurs carrés de la courtpointe, avec les matériaux de mon choix mais avec un sujet imposé.

Il est entendu que je pourrai me joindre sur une base volontaire à des ateliers de créations qui auront lieu chaque jours de semaine pendant deux semaines consécutives(ou possiblement plus) dans le chalet de Mme Ghislaine Ferland, sur la grève Fatima à Trois-Pistoles. Les ateliers auront une durée approximative de trois(3) heures. Je peux également créer mon œuvre ou je le souhaite et quand je le souhaite, à la condition que celle-ci soit remise à Stéphanie avant le 20 août.

Entrelacer la Mémoire du Présent

Si je décide de me joindre aux ateliers de création, il est entendu que toutes les conversations seront enregistrées et que ces moments seront photographiés. Je peux également inscrire mon expérience dans un carnet dédié au projet ou encore faire parvenir un courriel à Stéphanie.

Si je souhaite travailler sur mon œuvre seul, il est entendu que Stéphanie recueillera mes commentaires et mes impressions sur le projet de manière écrite ou enregistré.

Il est également entendu que l'œuvre collective et le mémoire terminé, l'œuvre sera exposé en permanence au chalet de Mme Ferland. Ainsi, je ne conserverai pas mon œuvre.

Il est entendu qu'en tant que participant, je peux utiliser mon propre nom ou un pseudonyme. Si je décide d'utiliser un pseudonyme, seul Stéphanie connaîtra ma véritable identité. Si je choisis d'utiliser un pseudonyme, le lien entre celui-ci et mon vrai nom sera conservé pendant trois ans dans l'ordinateur de Stéphanie qui est protégé par un mot de passe. Après ces trois années, ces renseignements seront détruits.

Je comprends que Stéphanie conservera indéfiniment dans son ordinateur les images et dans sa filière le carnet de note des participants et qu'elle seule y aura accès.

C. RISQUES ET AVANTAGES

Il est entendu que Les participants pourront apprendre sur eux-mêmes et découvrir potentiellement des activités ou des œuvres qui les intéressent et s'enrichir culturellement. De plus, les participants pourront ressentir une sensation de responsabilisation et un sentiment d'accomplissement après la création de l'œuvre. Finalement, les participants pourront apprendre de nouvelles techniques et matériaux artistiques en plus de tisser des liens entre elles.

Il est entendu que je ne cours pas de risque véritable en participant à cette étude

D. CONDITIONS DE PARTICIPATION

- Il est entendu que je suis libre de me désister et d'interrompre ma participation en tout temps sans conséquences défavorables.
- Il est entendu que ma participation à l'étude est (veuillez cocher une case):

Entrelacer la Mémoire du Présent

- ☐ CONFIDENTIELLE (mon identité, connue du chercheur, ne sera pas divulguée).

OU

- ☐ PSEUDONYME (mon identité sera connue du chercheur mais un pseudonyme substituera mon prénom et nom de famille.)

OU

- ☐ NON CONFIDENTIELLE (mon identité sera divulguée dans les résultats).

- Il est entendu que les données de l'étude peuvent être publiées.

- Il est entendu que (veuillez cocher une case) :

- ☐ Je pourrais apparaître sur certaines photos qui seront publiées dans le mémoire avec mon approbation (pour chacune des photos)

OU

- ☐ Je ne veux apparaître sur aucunes photographies publiées

- Il est entendu que des photos de l'œuvre finale et de certaines carrées de la courtepointe seront publiées dans le mémoire.

J'AI LU ATTENTIVEMENT LA PRÉSENTE ENTENTE ET J'EN COMPRENDS LA PORTÉE. JE CONSENS LIBREMENT ET VOLONTAIREMENT À PARTICIPER À L'ÉTUDE EN QUESTION.

NOM (en majuscules)

SIGNATURE

Si vous avez des questions sur la recherche proposée, veuillez communiquer avec le chercheur principal de l'étude :

Stéphanie Harel, Art Education, Concordia University, tel : (514) 261-9874 courriel : stephanie.harel@hotmail.com avec Kathleen Vaughan, du Département d'Art Education de l'Université Concordia, tel : (514) 848-2424 X 4677 courriel : redhanded@sympatico.ca

Si vous avez des questions sur vos droits en tant que sujet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec le gestionnaire – Éthique de la recherche de l'Université Concordia, par téléphone au 514 848-2424, poste 7481, ou par courriel à oor.ethics@concordia.ca.

